

## **”Från elevperspektiv mot läraridentitet”**

En studie om finska och svenska lärarstudenters upplevelser om lärarutbildning, kompetens,  
yrkesutveckling och lärarens roll

Mia Rautio  
Pro gradu-avhandling  
Svenska språket  
Uleåborgs universitet  
Maj 2019

## INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRTECKNING ÖVER TABELLER OCH FIGURER .....	3
1. INLEDNING .....	4
1.1. Syfte .....	5
1.2. Material .....	5
1.3. Metod .....	7
2. TEORETISK REFERENSRAM .....	9
2.1. Lärarutbildning i Finland .....	9
2.1.1. Generell struktur .....	11
2.1.2. Språklärarytildning i Uleåborg .....	12
2.2. Lärarutbildning i Sverige .....	14
2.2.1. Generell struktur .....	16
2.2.2. Språklärarytildning i Göteborg .....	18
2.3. Bidragande faktorer i läraridentitets uppbyggnad .....	20
2.3.1. Lärarkompetens och lärarens roll .....	20
2.3.2. Yrkesutveckling under lärarutbildning .....	22
2.3.3. Lärarens status i samhället .....	25
2.3.3.1. Finland .....	25
2.3.3.2. Sverige .....	27
3. ANALYS OCH RESULTAT .....	29
3.1. Analys .....	29
3.1.1. Informanternas syn på lärarutbildning – yrkesidentitet grundas .....	30
3.1.2. Informanternas syn på sin kompetens och yrkesutveckling – yrkesidentitet förstärks .....	41
3.1.2.1. Kompetens .....	41
3.1.2.2. Yrkesutveckling .....	46
3.1.3. Informanternas syn på lärarens roll och status – yrkesidentitet utformas .....	52
3.2. Sammanfattande resultat: Yrkesidentitet – en kombination av olika faktorer .....	70
4. SAMMANFATTANDE DISKUSSION .....	76
LITTERATURFÖRTECKNING .....	80
BILAGA 1: Enkät till ämneslärarstudenterna vid Uleåborgs universitet .....	85
BILAGA 2: Enkät till ämneslärarstudenterna vid Göteborgs universitet .....	93

---

## FÖRTECKNING ÖVER TABELLER OCH FIGURER

Tabell 1. Pedagogiska studier och undervisningspraktik.....	14
Tabell 2. Pedagogiska studier och verksamhetslagd utbildning.....	19
Tabell 3. Hur de finska informanterna känner sig i lärarrollen.....	59
Tabell 4. Hur de svenska informanterna känner sig i lärarrollen.....	60
Figur 1. Kurser som anses som mest relevanta och minst relevanta i Finland.....	31
Figur 2. Kurser som anses som mest relevanta och minst relevanta i Sverige.....	32
Figur 3 och 4. Förväntningar på kursernas innehåll.....	33
Figur 5 och 6. Motivation i de teoretiska studierna.....	33
Figur 7 och 8. Förväntningar på undervisningspraktiken.....	34
Figur 9 och 10. Motivation i undervisningspraktiken.....	35
Figur 11 och 12. Kunskaper från de teoretiska kurserna i förhållande till det framtida yrket.....	42
Figur 13 och 14. Kompetens efter de teoretiska kurserna.....	42
Figur 15 och 16. Kunskaper från undervisningspraktiken i förhållande till det framtida yrket.....	43
Figur 17 och 18. Undervisningspraktikens betydelse i förhållande till det framtida yrket.....	43
Figur 19 och 20. Kompetens efter undervisningspraktiken.....	44
Figur 21 och 22. Kompetens i undervisningsämnet.....	45
Figur 23 och 24. Kompetens efter alla pedagogiska studier.....	45
Figur 25. Styrkor som de finska informanterna anser sig själva att ha.....	56
Figur 26. Styrkor som de svenska informanterna anser sig själva att ha.....	57
Figur 27 och 28. Sannolikheten för läraryrket efter utexaminering.....	67
Figur 29 och 30. Lärarens status enligt informanterna.....	67

## 1. INLEDNING

År efter år har Finland varit ett av de ledande länderna i PISA (Programme for International Student Assessment) -undersökningar och resultaten väcker intresse hos utomstående (Kontoniemi & Salo 2011: 7; Undervisnings- och kulturministeriet 2016). Enligt Skolverket hade Sverige den största resultatförsämringen av alla länder mellan den första PISA-studien år 2000 och studien år 2012. Trots att Finlands framgång inte varit lika stor i de senaste PISA-resultaten låg landet fortfarande över OECD-genomsnittet på fyra av sex sektioner år 2015. Sverige däremot har förbättrat sitt resultat sedan förra studien 2012 men låg fortfarande enbart på OECD-genomsnittet i fyra av sex sektioner år 2015. (OECD 2018; Skolverket 2016)

Vad är orsaken bakom de två näraliggande ländernas olika nivåer i PISA-studien? Skogstad (2017) nämner i sin artikel utbildningsekonom Eric Hanusheks undersökning om hur ”elever som under ett skolar år undervisas av de skickligaste lärarna lär sig tre gånger så mycket som de som undervisas av de minst skickliga” (Skogstad 2017; se även Håkansson & Sundberg 2012: 161). Om man antar att undervisningen ligger i relation till PISA-resultaten, ska man då rikta uppmärksamhet på lärare och deras utbildning?

I Sverige är både skolan och lärarutbildningen decentraliserade, medan man i Finland fortfarande har en gemensam, antingen statlig eller kommunal skola och högt styrd lärarutbildning (Bronäs & Selander 2015: 17). Hur skiljer egentligen Sveriges lärarutbildning från den i Finland? Vad gör länderna annorlunda inom utbildningen och kan det påverka blivande lärares kompetens? Hur ser lärares status ut i respektive samhällen?

I min seminarieuppsats från 2016 studerade jag varför det finns överutbud på lärarstudenter i Finland samtidigt som det i Sverige finns kraftig brist på lärarstudenter. Lärarutbildningen i Finland lockar varje år ett stort antal sökande och lyckas producera färdiga lärare till arbetsmarknaden, medan man i Sverige är tvungen att planera nya slags åtgärder vid försöket att fylla i tomrummet både i lärarutbildningen och på arbetsmarknaden. Denna pro gradu-avhandling fokuserar på att studera hur lärarstudenternas yrkesidentitet formas. Framför allt fokuserar avhandlingen på den empiriska undersökningen på finska och svenska lärarstudenternas upplevelser om sina pedagogiska studier, kompetens och yrkesutveckling.

## 1.1. Syfte

Syftet med denna avhandling är att ta reda på hurdana upplevelser de finska och svenska lärarstudenterna har om sin utbildning och sina kompetenser efter att ha avlagt behörighet för ämneslärare: Vad anser studenterna om lärarutbildningen, vad är det som enligt dem fungerar eller ska förbättras? Avhandlingen belyser hur lärarstudenterna uppfattar lärarkompetensen: hurdan en bra lärare enligt dem är och hur kompetenta lärare de anser sig själva vara efter sina studier. I avhandlingen tangeras även frågor om hur lärarstudenterna ser på lärarens status i Finland respektive Sverige och ifall statusen kan ha en påverkan på studenternas yrkesval och/eller yrkesutveckling. Alla dessa faktorer spelar eventuellt en roll i hur studenternas läraridentitet utformas: Lärarutbildningen bildar en grund till identiteten. Kompetensen och yrkesutvecklingen förstärker identiteten, medan synen på lärarens roll och status formar identiteten.

Sammanfattningsvis är syftet med pro gradu-avhandlingen att få svar på följande forskningsfrågor: Hurdana upplevelser har de finska och svenska lärarstudenterna om sin utbildning? Hurdan uppfattning har lärarstudenterna om sina kompetenser och sin yrkesutveckling under lärarutbildningen? Hur uppfattar lärarstudenterna lärarens roll? Hurdan syn har studenterna på lärarens status i varsitt samhälle; kan denna syn påverka deras yrkesval? Dessa är de fyra huvudtemana i avhandlingen.

## 1.2. Material

Det insamlade materialet består av enkäter som ämneslärarstudenter i Finland och i Sverige fick svara på. Enkäterna skapades enligt de anvisningar som ges av Norrby och Nilsson i boken *Sociolingvistik i praktiken* (2015), redigerad av Sally Boyd och Stina Ericsson. De enkäter som användes i studien består av 13 öppna frågor och 19 slutna frågor (se Bilaga 1 och 2). Frågorna är delade under fyra rubriker enligt ämnen: I) Bakgrund, II) Pedagogiska studier – teoretiska kurser, III) Undervisningspraktik och IV) Framtid som lärare. Frågorna är anpassade till varsitt lands lärarutbildning men efterfrågar detsamma.

Den första delen av enkäten handlade om att få information om informanternas studiebakgrund: Om deras kön, hur gamla de är, hur många år de har studerat och vilka ämnen – i Sverige även vilken inriktning de valt. Den andra delen fokuserade på att reda ut hurdana upplevelser

informanterna har om de teoretiska kurserna i sin utbildning – exempelvis vilka kurser som enligt dem är nyttiga och hurdan kompetens de har fått av dem. Sammanlagt innefattade denna del 9 frågor, varav 7 vara slutna och 2 var öppna frågor. I den tredje delen bads informanterna att reflektera över sin undervisningspraktik och svara på frågor om exempelvis vad som har varit bra i undervisningspraktiken och hur den har medverkat till informanternas yrkesutveckling. Denna del innefattade 8 frågor, varav 6 var slutna och 2 var öppna. I den sista delen på enkäten låg fokuset på informanternas framtid: Hur de anser att utbildningen har gynnat dem, ifall de tänker att arbeta som lärare, vad de tycker om läraryrket och hur de ser på lärarens status i samhället. I denna del fanns det sammanlagt 14 frågor: 6 slutna och 8 öppna.

Den grupp av informanter som valdes till studien bestod av ämneslärarstudenter vid Uleåborgs universitet i Finland och vid Göteborgs universitet i Sverige. Närmare avgränsades informanterna till ämneslärarstudenter i svenska i Finland, respektive ämneslärarstudenter i engelska och tyska i Sverige. Detta gjordes för att få två grupper som är så jämförbara som möjligt: lärarstudenter som läser ett främmande språk. Därtill valdes enbart sådana studenter som var nästan klara med sin utbildning, dvs. studenter som redan avlagt undervisningspraktiken och största delen av de pedagogiska studierna. Detta försäkrade att informanterna hade en djupare inblick i sina studier och mer personliga upplevelser om sin utbildning.

Enligt Norrby och Nilsson (2015: 43, 48) är det önskvärt att använda en fokusgrupp för att kontrollera att de frågor som är med i enkäten är relevanta för studien och att de ger de svar man vill. På grund av den begränsade omfattningen och tidsramen på denna avhandling användes en testperson som motsvarar respondentgruppen, dvs. en person som också är en ämneslärarstudent och således kapabel att svara på frågorna i enkäten. Därefter omformulerades enkäten vid behov enligt de svar som testpersonen utgav. En färdig version av enkäten delades sedan ut till respondentgruppen i Uleåborg och därefter en motsvarande, anpassad version i Göteborg. Datainsamlingen skedde i slutet av 2010-talet vid respektive universitet.

Den finska versionen av enkäten var tillgänglig i pappersform samt via en länk på Webropol. Sexton ämneslärarstudenter vid Uleåborgs universitet svarade skriftligt och tio via länken, sammanlagt tog alltså 26 studenter i Finland del i enkäten. Eftersom insamlingen skedde på distans vid Göteborgs universitet, svarade studenterna i Sverige bara via länken på Webropol. Sammanlagt gav femton studenter sina svar, vilket är betydligt färre än i Uleåborg. Trots flera

olika försök att komma i kontakt med tiotals studenter som skulle vara lämpliga att svara i enkäten, lyckades jag inte få någon mer respons.

### 1.3. Metod

Enligt Norrby och Nilsson (2015: 39) är enkät ett exempel på en kvantitativ metod av materialinsamling som möjliggör att få in mycket material snabbt. Det är viktigt att göra ett urval av respondenter som motsvarar undersökningens syfte. I denna avhandling används icke-slumpmässigt urval av respondenter som vidare utgör ett så kallat *typiskt urval*: de är personer som är typiska för gruppen studien är intresserad av, dvs. ämneslärarstudenter. (se Norrby & Nilsson 2015: 40) Norrby och Nilsson (2015: 41) har i sin studie valt att minimera antalet variabler bland respondenterna genom att enbart ha personer från en ort i två olika länder. I denna studie har inkluderats endast ämneslärarstudenter i Uleåborg och i Göteborg. Detta betyder därmed att resultaten inte går att generalisera i hela Finland och Sverige (jfr Wibeck 2010: 152; Norrby & Nilsson 2015: 41).

Enligt Norrby och Nilsson (2015) brukar man skilja på slutna och öppna frågor i en enkät. De slutna frågorna har svarsalternativ för respondenter att välja ifrån medan i de öppna frågorna ska respondenterna själva producera ett svar. Frågorna bör dessutom grupperas under olika huvudteman så att frågor som handlar om samma ämne står tillsammans. De slutna frågorna i en enkät kan exempelvis ha två- eller flervalsfrågor med färdiga svarsalternativ, då respondenten får ringa in antingen ett eller flera svar på frågan enligt instruktionerna. Man kan även låta respondenten ranka alternativen genom att de får sätta en siffra framför svarsalternativen. Därtill kan man ha frågor med antingen *ja*- eller *nej*-svar. I enkäten kan man dessutom använda en sifferskala som kallas för *betygsskala* där personen får utvärdera hur väl hen håller med i ett påstående genom att välja en siffra som motsvarar bäst hens nivå av instämning på skalan (t. ex. 1 = instämmer inte alls – 7 = instämmer helt). Därutöver är det möjligt att använda en semantisk differentialskala där personen ska reagera på ett ordpar där de motsatta orden placeras vid olika ändan på skalan, som exempelvis 1 = osäker – 7 = säker. (Norrby & Nilsson 2015: 43–46)

Norrby och Nilsson (2015: 52) menar att enkätmetoden är ett effektivt sätt att samla in material på kort tid. Därtill går det relativt snabbt att bearbeta och analysera resultaten. Man kan dock inte få en djupare bild av forskningsfrågor och bakomliggande anledningar till informanternas

svar. Detta betyder att man inte kan veta hur noggrant informanterna har svarat på frågorna; om de har förstått rätt, tappat intresset halvvägs, kryssat svar slumpmässigt eller svarat det de tror är ”korrekt”. Öppna frågor kan emellertid hjälpa med att få bättre förståelse för varför en person har svarat på ett visst sätt. (Norrby & Nilsson 2015: 52) Man bör dock hålla sig kritisk mot sina enkätfrågor och utelämna alla som inte är absolut nödvändiga. Annars blir det lätt tråkigt för informanterna att svara på enkäten och då kan det hända att de inte bryr sig om att svara alls. (Patel & Davidson 2011: 86)

Boyd och Ericsson (2015) konstaterar att det nuförtiden är vanligt att kombinera kvantitativa och kvalitativa metoder för att ge en djupare bild av det man undersöker. Med kvantitativa metoder samlar man in och analyserar beräkningsbara data medan man med kvalitativa metoder gör en närmare studie på djupet. (Boyd & Ericsson 2015: 18–19) Det är vanligt att använda en skriftlig enkät tillsammans med någon annan metod (som exempelvis intervju) för att ge informanter en möjlighet att utveckla sina tankar och åsikter. (Norrby & Nilsson 2015: 52)

Det ideala för denna avhandlings materialinsamling hade varit att använda både enkäter och intervjuer för att få en mer djupgående syn på forskningstemat. Grupppintervjuer som en typ av kvalitativ metod – som exempelvis Viktoria Wibeck har beskrivit i sitt verk *”Fokusgrupper”* (2010) – hade varit ett intressant alternativ. Användning av fokusgruppmetoden möjliggör att man kan undersöka ämnet djupare och med den kontext som behövs för att förstå bakomliggande tankar och erfarenheter hos människor. Enligt Wibeck (2010: 149) hjälper metoden en att förstå ”varför saker är som de är, och hur de kom att bli så”. Därtill har informanterna en möjlighet att dela sina tankar och upplevelser och jämföra dem med de andra personerna i gruppen. Att delta i en grupppintervju kan således vara betydande även för informanterna själva. (Wibeck 2010: 149, 151) På grund av flera olika faktorer som exempelvis geografiskt läge och tidsbegränsning har jag dock varit tvungen att avstå från grupppintervjuer och lämna dem till framtida studier.



## **2. TEORETISK REFERENSRAM**

I detta kapitel redogörs för de teoretiska utgångspunkter som är grundläggande i denna pro gradu-avhandling. Kapitlet börjar med att klargöra lärarutbildningens grundstruktur i Finland och i Sverige: Hur blir man behörig lärare? Hur blir man ämneslärare? Avhandlingen koncentrerar på att granska lärarutbildningen vid Uleåborgs och Göteborgs universitet, och då ligger fokuset på ämneslärarutbildningen för språklärare i främmande språk. Även studierna som ingår i ämneslärarprogrammet vid Uleåborgs universitet respektive vid Göteborgs universitet presenteras kortfattat.

Därefter diskuteras vilka faktorer som kan samspela i uppbyggnaden av yrkesidentitet. I den teoretiska referensramen ges några förslag på hur man kan definiera lärarkompetens och vad lärarens roll innebär. Det klargörs även huruvida lärarutbildningen kan påverka eller bidra till studenternas yrkesutveckling. Till slut förklaras lärarens status i Finland respektive Sverige: Hur är det att vara lärare i det finska eller det svenska samhället?

### **2.1. Lärarutbildning i Finland**

Den finländska lärarutbildningen är en ”gemensam strävan” av olika sektorer som alla arbetar för ett gemensamt syfte: att utbilda kompetenta lärare (Kontoniemi & Salo 2011: 8). De finska eleverna har en hög prestation i PISA-resultaten – Finland har varit bland de fem bästa länderna i många år. En del av denna framgång verkar bero på Finlands högt utbildade lärare, deras höga grad av autonomi i yrkesövandet samt lärarutbildningens och hela läraryrkets bra status i landet. (Koski & Pollari 2011: 13–15)

Varje år blir bara kring 10–15 % av de som söker in i pedagogiska fakulteten och lärarutbildningsprogrammet intagna. Detta medverkar dessutom till den höga kvalitén inom utbildningen när bara de mest talangfulla och de mest motiverade studenterna får plats i programmet. Enligt flera studier har Finland ett av världens bästa utbildningssystem med början från förundervisningen och grundskolan. Därigenom kan det konstateras att lärarnas professionalism, åtagande och höga etik är den grundläggande kraften inom det finska skolsystemet. (Koski & Pollari 2011: 13–15) Enligt Niemi (2012) är denna framgång baserad på en kombination av politisk vilja, medvetna ansträngningar för att främja likvärdighet i

utbildning, hög kvalitet på lärarutbildning, lärarnas professionella och moraliska ansvar samt samhällets förtroende för de olika aktörerna inom utbildningsområdet. (Niemi 2012: 36–37)

Universitetens övningsskolor, som kallas ”normalskolor” spelar en väsentlig roll i den finska lärarutbildningen. Normalskolorna är statens skolor och deras lärare har en tvådimensionell roll: De både undervisar elever och handleder lärarstudenter. Många lärare är aktiva inom forskning och utveckling och sitter med i grupper som producerar läromaterial för skolorna. (Niemi 2012: 35) Sven-Erik Hansén, professor emeritus i tillämpad pedagogik vid Åbo Akademi, förklarar i en intervju i tidningen *Skolvärlden* (2015) att de lärare som undervisar på övningsskolorna har genomgått – utöver lärarutbildningen – en handledarutbildning. Dessa lärare har bra kunskaper både i att undervisa och att handleda, och man strävar efter att ha de mest akademiskt och praktiskt kvalificerade lärarna. I övningsskolorna förekommer en naturlig växelverkan mellan teori och praktik, vilket utan tvivel är en betydande förmån. Universitetslektorer och handledande lärare på övningsskolan har en konstant interaktion med varandra och med lärarstudenterna – vilket till sin del bidrar till att teori och praktik möts. (Larsson 2015a) Enligt Rossi et al. (2017: 88) är detta en bra utgångspunkt till samarbetet, dock är det eftersträvarsvärt att kontakten och den gemensamma planeringen mellan utbildningarna blir ännu mer regelbundna.

Att ha högt utbildade lärare bidrar till att alla skolor i Finland i själva verket är ”elitskolor” – som OECD-direktör Andreas Schleicher uttrycker det – med en variation på endast 5 % i studentprestation mellan olika skolor i Finland. Anu Partanen konstaterar i sin artikel: ”The Scandinavian country is an education superpower because it values equality more than excellence.” (Partanen 2011) Under de senaste åren har dock antalet sökande och antagna studenter i det svenska språket gått ner så pass mycket att det orsakat problem med att fylla alla platser inom ämneslärarutbildningen. Den offentliga – ofta negativt präglade – debatten om den obligatoriska undervisningen i svenskan har ansetts vara en eventuell anledning till förminskningen av söktrycket. Även vissa lärarstudenter som redan påbörjat sina studier har uttryckt sin oro över framtidens arbetsuppgifter. Vidare har intresset för läraryrket sjunkit på grund av att arbetet anses tungt och inte lika uppskattat som förut. (Rossi et al. 2017: 61, 88)

Sahlberg (2012) har forskat i det finländska skolsystemet och lärarutbildningen och kommit fram till några förslag på hur man kan attrahera nya studenter till läraryrket och behålla dem där. Enligt honom behöver lärarna få utöva sin moraliska uppgift, dvs. uppfylla den inre önskan

som entusiasmerar många till läraryrket. Detta betyder att de ska tilldelas en full professionell frihet som innebär att de själva tar ansvaret för planering, undervisning och utvärdering så som de har blivit utbildade till – och får även tid att genomföra allt detta. För det andra yttrar Sahlberg att lärarutbildningen ska vara meriterande och krävande nog för att locka de bästa studenterna. Lärarnas lönenivå verkar inte vara bland de viktigaste anledningarna till att bli lärare, däremot uppskattas självständigheten inom arbetet högre än lönen. Det räcker dock inte bara att förbättra lärarutbildningen och förhöja antagningskraven. För att de nya lärarna ska stanna i sitt yrke och inte lämna det i förtid är det viktigt att lärarnas arbete medför yrkesstolthet och social respekt. (Sahlberg 2012: 111, 118–119)

### **2.1.1. Generell struktur**

För att få arbeta som behörig lärare ska man enligt Finlands lagstiftning ha kompletterat en magisterexamen i vilken ingår 60 studiepoäng pedagogiska studier (Toomar, Salo & Pollari 2011: 106; Rossi et al. 2017: 49). Alla finländska lärare – från grundskolans klasslärare till gymnasiets ämneslärare – har en magisterexamen. Klasslärare studerar pedagogik som huvudämne medan ämneslärare har som huvud- och biämne de ämnen som de senare undervisar i. Utöver huvudämnet och biämnena genomför studenterna pedagogiska studier på minst 60 studiepoäng, i vilka ingår även en handledd undervisningspraktik. Just denna undervisningspraktik är det som gör den finländska lärarutbildningen unik, då det primära syftet med praktiken är att erbjuda kontrollerad och handledd praktik för blivande lärare. (Koski & Pollari 2011: 13, 15)

Lärarutbildningen är organiserad i samverkan med olika instanser – övningsskolor, universitet och utbildningsministeriet – som alla är en del av samma organisation. I lärarutbildningen arbetar de för att stärka lärarstudenternas professionella utveckling genom att kombinera teoretiska och praktiska aspekter under studieperioden. Lärarutbildningssystemet har därtill en stark emphasis på forskning. Eftersom utbildningen baserar sig mycket på forskning, möjliggör det att lärarstudenterna får kontakt med experimentell undervisning, undervisningsforskning samt vetenskaplig forskning. Syftet är att studenterna utvecklas till pedagogiskt tänkande lärare som växer till yrket och blir medvetna om de användbara teorierna och olika synen på undervisningen. (Koski & Pollari 2011: 16) I Finland har lärarutbildningen lyckats med att föra samman forskning, ämnesteorier, didaktik och praktik (Sahlberg 2012: 139).

Övningsskolorna ligger runtom Finland, vilket möjliggör att drygt 3000 studenter årligen kan göra sin undervisningspraktik i dem. Detta är även orsaken till varför det finns gott om behöriga lärare runtom Finland, och regionerna har inga större problem att hitta kompetent personal. Övningsskolorna erbjuder undervisning från grundskolan till gymnasiet och antalet skolelever varierar efter skolan. Alla övningsskolor är delvis finansierade av Undervisnings- och kulturministeriet. (Koski & Pollari 2011: 15)

De flesta lärarstudenter anser att undervisningspraktiken är kärnan i deras utbildning eftersom den ger studenterna en chans att testa sina färdigheter, kunskaper och teorier som de har lärt sig under sina akademiska studier. Därtill får de erfarenhet av vad det innebär att vara lärare i vardagen. En viktig del av undervisningspraktiken är även de gemensamma diskussionerna och reflektionerna mellan studenterna och handledarna, både före och efter undervisningen som har genomförts av lärarstudenterna. Syftet är att studenterna lär sig att reflektera, planera och värdera sitt arbete från teoretiska och praktiska synvinklar samt fördjupa sin pedagogiska förståelse och utvidga sina didaktiska färdigheter. (Toomar, Salo & Pollari 2011: 115, 119)

Rossi et al. (2017) föreslår att undervisningspraktiken kunde utvecklas genom att öka samarbetet mellan lärarna och lärarstudenterna inom ämneslärarutbildning och klasslärarutbildning. Vidare kunde samarbetet generellt utökas mellan universitet och övningsskolorna. Lärarstudenterna kunde även tilldelas mer ansvar över planering, genomföring och bedömning av undervisningen för att bättre kunna handleda dem mot lärarens vardagliga arbete och läraryrket i sin helhet. Därtill kunde man överväga ifall undervisningspraktiken borde flyttas till ett senare skede inom studierna och ifall biämnespraktiken borde återföras. (Rossi et al 2017: 80–81)

### **2.1.2. Språklärarutbildning i Uleåborg**

Vid Uleåborgs universitet har humanistiska fakulteten 14 huvudämnen inom tre olika examensprogram: Program för historia-, kultur- och kommunikationsvetenskap, program för språk och litteratur samt program för logopedi. Olika språk läses inom examensprogrammen för språk och litteratur. Man söker in till det språkämne som man inriktar sig på. Som huvudämne kan man studera engelska, svenska, tyska, finska eller samiska. Studenterna kan fritt välja vad de vill läsa som biämne. Olika examensprogramms huvudämnen går att välja som biämne. Därtill kan man välja biämnena utifrån 16 olika valfria biämnesstudier. Om man vill

exempelvis studera ett annat språk som biämne kan man – utöver huvudämnesspråken – studera franska, japanska, finska som andraspråk och samiska som andraspråk. För att avlägga en kandidatexamen krävs det 180–190 högskolepoäng och vidare 120–130 högskolepoäng för magisterexamen, dvs. sammanlagt 300–320 högskolepoäng (Kaskela 2017: 5–6).

För att kunna få behörighet att undervisa i ett visst språk på grundskolenivå krävs det minst grundstudier och ämnesstudier (sammanlagt 60 studiepoäng) i ämnet i fråga. På gymnasienivå ska man ha avlagt minst 120 studiepoäng i undervisningsämnet. Därtill ska studerande avlägga 60 studiepoäng i pedagogiska studier för ämneslärare, varav 30 studiepoäng avläggs i kandidatexamen och 30 studiepoäng i magisterexamen. Pedagogiska studier för ämneslärare ger behörighet att undervisa i grundskolan, gymnasiet och andra läroanstalter. (Kaskela 2017: 25–26; se även Rossi et al 2017: 49)

Studentvalet till ämneslärarutbildningen görs efter en lämplighetstest samt studenternas studieframgång. Vid Uleåborgs universitet deltar personal både från ämneslärarutbildning, läroämnet svenska och övningsskolan i lämplighetstestens intervju. Fördelen med denna modell är att minst en av intervjuarna känner till den sökande sedan tidigare eftersom hen har genomfört huvudämnesstudier i ämnet i fråga. Ibland kan en del av intervjun ske på svenska för att kunna testa den sökandes språkkunskaper. (Rossi et al. 2017: 62) Studenterna kan delta i lämplighetstesten två gånger under de tre första studieterminerna. Om man har avlagt en högre högskoleexamen som innehåller minst 60 studiepoäng i undervisningsämnet kan man komplettera examen efteråt med pedagogiska studier för att få behörighet att undervisa. (Kaskela 2017: 25–26)

Pedagogiska studier för ämneslärare avläggs under ett års period och innehåller både grundstudier och ämnesstudier. Studierna består av kurser i allmän pedagogik och ämnesdidaktik (i språket i fråga) samt valfria studier. Därtill genomför studenterna en undervisningspraktik. (Oulun yliopisto 2016) Antalet undervisningstimmar som lärarstudenter får undervisa i praktiken är märkbart högst vid Uleåborgs universitet, jämfört med andra universitet i Finland (Rossi et al. 2017: 77). I Tabell 1 nedan visas hur de pedagogiska studierna vid Uleåborgs universitet är indelade under ett års period och hur många högskolepoäng varje kurs ger. Det bör dock uppmärksammas att de pedagogiska studiernas upplägg har sedan dess ändrats något (jfr Aineenopettajien pedagogiset opinnot 2018–2019). Eftersom informanterna

i denna studie har avlagt ämneslärarstudierna enligt det äldre upplägget nedan, är det väsentligt att presentera dessa kurser i den teoretiska referensramen.

**Tabell 1.** Pedagogiska studier och undervisningspraktik (modifierat efter AO-opas 2016–17)

Studieperiodens namn	3. år, vår	4. år, höst
<u>GRUNDSTUDIER (23 hp):</u>		
Grundkurs i utbildningsvetenskap	4 hp	
Didaktik	4 hp	
Pedagogisk psykologi	4 hp	
Pedagogisk sociologi		4 hp
Pedagogisk filosofi		4 hp
Pedagogiskt seminarium	3 hp	
<u>ÄMNESSTUDIER (37 hp):</u>		
Ämnesdidaktik I	3 hp	
Ämnesdidaktik II	3 hp	
Ämnesdidaktik III	1 hp	
Ämnesdidaktiska studier		8 hp
Grundpraktik	5 hp	
Fördjupande praktik I		6 hp
Fördjupande praktik II		6 hp
Grunderna i undervisningsförvaltning		1 hp
Specialpedagogik		1 hp
Valfria studier	3 hp	

## 2.2. Lärarutbildning i Sverige

I Sverige har lärarutbildningen tidigare varit en av de största utbildningslinjerna. Antalet studerande som söker in i lärarutbildningen har dock minskat avsevärt under decennierna så att till exempel när det på 1980-talet fanns kring 10 sökande per plats, fanns det enbart 1,2 sökande år 2012. (Arevik & Rudhe 2012; Örstadius 2013) Mellan höstterminen 2012 och 2016 ökade antalet sökande någorlunda, men från och med hösten 2017 har söktrycket igen minskat så att det år 2018 återigen fanns endast 1,2 sökande per plats (Universitetskanslersämbetet & SCB 2018: 2, 19, 21). Detta betyder att i princip alla som sökte blev intagna och inte alla platser blev

ens fyllda. Konsekvenserna är att dagens lärarstudenter har sämre gymnasiebetyg och lägre resultat på högskoleprovet, och för den skull behöver mer stöd för att klara av sina lärarstudier. Lärosätena blir tvungna att anpassa utbildningen till den (försämrade) nivå som dagens lärarstudenter ligger på. Detta kan i framtiden orsaka problem med tanke på kvaliteten på undervisningen. (Arevik & Rudhe 2012; Örstadius 2013)

Vid flera lärosäten kommer man in med ett så lågt resultat på högskoleprovet att till och med slumpmässiga svar på provfrågorna troligen hade gett högre poäng. Isak Skogstad (2017) framhäver i sin artikel: ”Det krävs ingen större ansträngning att ta sig igenom fem år på lärarutbildningen.” Enligt honom är kravnivån för studenterna låg och nya lärare har sämre studieframgång än någonsin tidigare. Samtidigt kvarstår det dåliga ryktet kring lärarutbildningen och läraryrket, vilket leder till att lärarutbildningen inte lyckas locka in toppstudenter och det finns knappt någon konkurrens om platserna. (Skogstad 2017)

Även utbildningens innehåll kritiserar: Den gemensamma vetenskapliga basen som lärarutbildningen ska ge för läraryrket är tämligen begränsad. Däremot ligger fokuset på att erbjuda de blivande lärarna metoder och arbetssätt för klassrumssituationer. Det finns således inte tillräckligt med utrymme för studenterna att teoretisera kring det egna yrket och utveckla sin förståelse för undervisningens metaspråk. (Colnerud & Granström 2015: 35–36) Det har diskuterats att den svenska lärarutbildningen å ena sidan saknar en fast bas inom forskning och å andra sidan finns det ett för stort gap mellan teori och praktik i utbildningen (se t.ex. Bronäs 2015; Lärarförbundet 2016b). Det som man lär sig i utbildningen verkar irrelevant för det blivande yrket, man får inte någon meningsfull kunskap och den pedagogiska forskningen är av bristande kvalitet. Därtill får största delen av studenterna färre än åtta timmars undervisning per vecka, trots att de i princip sägs studera på heltid. Många anser följaktligen att medfödda egenskaper spelar en större roll i att bli en bra lärare än själva lärarutbildningen. (Skogstad 2017) Lindqvist och Nordänger (2017: 193) uttrycker att den svenska lärarutbildningen inte kan ”skilja agnarna från vetet”, utan det saknas kunskap om att pröva, bedöma och avskilja de studenter som inte är tillämpade för läraryrket.

Trots att antalet antagna till lärarutbildningen generellt har ökat från 2015, är bristen på kompetenta lärare fortfarande drastisk. Det beräknas att man år 2025 saknar över 65 000 lärare i Sverige. Detta betyder att det årligen skulle behövas 8000 nya lärarstudenter för att fylla tomrummet. År 2035 kommer bristen på lärarna få en rekordhög ökning med 79 000 saknade

lärare. Därutöver har antalet studenter som hoppar av utbildningen ökat till ungefär var tredje av tio, medan genomsnittligen bara 47 procent av de som börjar lärarutbildningen avlägger examen. (jfr Lindgren 2017; Universitetskanslersämbetet 2017a: 19, 33; Lärarförbundet 2018) Av de unga verksamma lärarna överväger nästan varannan att inte arbeta kvar i yrket till pension (Lärarförbundet 2014a).

På grund av det låga intresset för lärarutbildningen har det under de senaste åren debatterats om fristående skolor som vill starta upp egna privata lärarutbildningar (Arevik & Rudhe 2012; Hedman 2015). En stiftelse har till exempel ansökt om tillstånd från regeringen att få grunda en privat lärarutbildning i samarbete med Åbo Akademi i Finland (Hedman 2015). Den svenska regeringen har även startat ett uppdrag med fem års satsning på en kompletterande pedagogisk utbildning (KPU) som leder till ämneslärarexamen. Studenter som utbildar sig till ämneslärare genom KPU ska redan ha läst minst ämnesstudier i undervisningsämnet innan de är tillämpliga för den kompletterande utbildningen som omfattar tre terminer – sammanlagt 90 högskolepoäng. (Universitetskanslersämbetet 2018: 1)

### **2.2.1. Generell struktur**

I Sverige består lärarutbildningen av ämnesstudier, utbildningsvetenskaplig kärna och verksamhetsförlagd undervisning (Gerrevall 2017: 107). Studenterna kan avlägga olika lärarexamina med olika inriktningar: förskollärarexamen, grundskollärarexamen (med inriktning mot förskoleklass, årskurs 1–3, årskurs 4–6 eller fritidshem), yrkeslärarexamen samt ämneslärarexamen med inriktning mot årskurs 7–9 eller gymnasiet. Alla lärarstudenter studerar 60 högskolepoäng utbildningsvetenskap och 30 högskolepoäng verksamhetslagd utbildning, VFU. Därutöver studerar ämneslärarna i årskurs 7–9 tre ämnen, varav ett 90 högskolepoäng och de två andra minst 45 högskolepoäng i båda. Ämneslärarna med inriktning mot gymnasiet studerar två ämnen med 120 högskolepoäng och 90 högskolepoäng. Ämneslärarna är behöriga att undervisa i hela grundskolan. (Lärarförbundet 2016a)

För att få undervisa krävs en lärarlegitimation där det framgår bland annat vilka skolformer, årskurser, ämnen och ämnesområden man är behörig i (Larsson 2017). Lärarlegitimationen får man efter att ha avlagt en behörighetsgivande lärarexamen (Skolverket 2019). Även om legitimationen är ett krav för anställning, finns det många undantag som möjliggör även för ”obehöriga” lärare att undervisa: exempelvis att det inte finns andra som söker tjänst och som



har legitimation (Skolverket 2018). Bristen på behöriga lärare är så stor att det under läsåret 2016/2017 fanns faktiskt mer obehöriga lärare än behöriga: Över hälften av de nyanställda hade ingen pedagogisk högskoleexamen. (Skolverket 2017)

Den verksamhetsförlagda utbildningen genomförs ute i skolverksamhet med tanken att studenterna får en chans att vara med i en arbetsgemenskap och delta i planering och genomförande av pedagogiska aktiviteter (Läraryrket 2014b). Även om mängden av högskolepoäng som ska studeras för VFU är samma för alla studenter, varierar innehållet enligt lärosätena. Lärosätena bestämmer när VFU ska genomföras, vad den ska innehålla och hur den ska uppläggas. Lärosätenas ansvar är därmed att organisera VFU-platser för studenterna i olika skolorna inom de ämnen och åldersgrupper som är relevanta för lärarstudenterna. Det finns märkvärdiga skillnader i hur väl VFU fungerar i olika delar av landet. (Läraryrket 2013)

En undersökning i tidningen *Skolvärlden* från 2016 visar att många lärarstudenter upplever att handledarna inte har tid med dem och att studenterna efter praktiken börjar tvivla på ifall de faktiskt vill bli lärare (Kärrman 2017). Samtidigt träffas inte universitetslärare och VFU-lärare med varandra utan studenterna får ansvaret att föra och filtrera informationen mellan båda lärarna. Enligt Universitetskanslersämbetet (2015) kan detta vara till och med negativt ”ur ett rättssäkerhetsperspektiv”. (Universitetskanslersämbetet 2015: 40)

I en undersökning genomförd av Lärarnas riksförbund framkommer det att över hälften (58 %) av lärarstudenterna som deltagit har en handledare som inte har samma ämneskombination som studenterna. Nästan lika många anser att det är ytterst viktigt att ha en handledare med samma ämnen som en själv. Även om majoriteteten av svarare har kunnat göra VFU i rätt åldersgrupp, har 14 % inte haft elever i den ålder som de kommer att arbeta med efter utexamineringen. Detta leder till en olikvärdig utbildning när de som inte får göra VFU i rätt åldersgrupp eller rätt ämne inte lär sig samma saker som resterande. (Larsson 2015b) Överlag känner dock lärarstudenterna sig nöjda med VFU, trots problemen (Kärrman 2017).

Enligt Bronäs (2015) förbereder lärarutbildningen inte studenterna tillräckligt för lärararbetet. För den skull lämnar många läraryrket efter det första året i arbetslivet. För att stärka sambandet mellan teori och praktik behövs ett mer vetenskapligt förhållningssätt till lärande och undervisning som ska granskas från de aktuella forskningsresultatens synvinkel med vetenskapliga metoder. Därtill har verksamhetslagd utbildning (VFU) en betydande roll för att

studenterna får en konkret kontaktyta med läraryrket och för att de anser att även i det verkliga arbetet är de vetenskapliga metoderna användbara och viktiga. (Bronäs 2015: 119, 121–122)

Från och med 2014 har regeringen drivit en försöksverksamhet för att höja kvaliteten på VFU med övningsskolor i femton olika lärosäten. Lärosätena som deltar i försöket har enligt Universitetskanslersämbetets (UKÄ) delrapport (2017) uppnått en högre koncentration av studenter genom att placera dem vid färre skolor. I övningsskolorna har studenterna betonats som hela skolans intresse och tydligare ansvar har getts till skollära. Man har även utsett en VFU-ansvarig, vars roll har utgjort en avgörande funktion och framgångsfaktor för att uppehålla en bra kvalitet på samarbetet mellan övningsskolorna och lärosätena. Koncentrationen av studenter och av handledare har även gynnat flera möjligheter att utbyta erfarenheter mellan studenterna och mellan handledarna. I och med att det finns fler handledare och studerande på samma skola har förutsättningarna för olika former av handledning (både individuellt och i grupp) förbättrats. Flera handledare har även fått genomgå en handledarutbildning som bidragit exempelvis till bättre bedömning av VFU och det pedagogiska samtalet i övningsskolan. (Universitetskanslersämbetet 2017b: 4–6)

Försöksverksamheten har dock lett till att det samtidigt finns skolor som blivit utan VFU-studenter, vilket kan motverka dessa skolors möjlighet att rekrytera nyexaminerade lärare. Enligt Universitetskanslersämbetet är detta oroväckande eftersom det fortfarande ser ut som att behovet av behöriga lärare inte kommer att tillgodoses och lärarbristen snarare kommer att fortsätta öka. Slutrapporten på VFU-försöket räknas att redovisas år 2020. (Universitetskanslersämbetet 2017b: 4, 7)

### **2.2.2. Språkläroarutbildning i Göteborg**

Vid Göteborgs universitet kan man studera flera olika ämnen som motsvarar de ämnen som eleverna läser i grundskolan eller i gymnasieskolan. De språk som kan väljas är svenska, svenska som andraspråk, engelska, franska, tyska, spanska och latin. Inom studierna med inriktning mot årskurs 7–9 läser studenterna två till tre ämnen, varav ett är huvudämnet (90 högskolepoäng). Inom studierna med inriktning mot gymnasieskola läser studenterna ett till två ämnen med 120 högskolepoäng i huvudämnet. Universitetet erbjuder fasta ämneskombinationer som varierar årligen och väljs redan i ansökningsfasen. Studenterna ska behörighetsprövas i ämnen och kombinationer som de söker till. (Larsson 2016)

Till inriktningen mot arbete i grundskolans årskurs 7–9 tillhör 60 högskolepoäng utbildningsvetenskap, 30 högskolepoäng verksamhetsförlagd utbildning samt 180 högskolepoäng ämnesstudier i tre ämnen, sammanlagt 270 högskolepoäng. För inriktningen mot arbete i gymnasieskolan läser studenterna, utöver utbildningsvetenskap och verksamhetsförlagd utbildning, 210–240 högskolepoäng i ett eller två ämnen, sammanlagt 300–330 högskolepoäng. (Larsson 2016) I Tabell 2 nedan ser man hur de pedagogiska studierna är delade till olika terminer. Ämneslärarstudenterna läser sina undervisningsämnen parallellt med pedagogiska studier så att de avlägger sammanlagt 30 högskolepoäng per termin. Till inriktningen mot arbete i årskurs 7–9 tillhör sammanlagt nio terminer och inom inriktningen mot arbete i gymnasieskolan elva terminer i hela programmet (se Utbildningsnämnden 2016: 11, 13).

**Tabell 2.** Pedagogiska studier och verksamhetsförlagd utbildning (modifierat efter Utbildningsnämnden 2016)

Studieperiodens namn	Högskolepoäng	Termin
<u>DEN UTBILDNINGSVETENSKAPLIGA KÄRNAN (60 hp):</u>		
Lärande, utveckling och didaktik I	7,5 hp	T1
Lärande, utveckling och didaktik II	7,5 hp	T3
Styrsystem, organisation och bedömning	7,5 hp	T1
Styrdokument och bedömning	3 hp	T1
Bedömning och betygsättning	4,5 hp	T8
Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap	7,5 hp	T1
Sociala relationer, konflikthantering och specialpedagogik	7,5 hp	T9
Lärarprofessionen och vetenskapligt förhållningssätt	7,5 hp	T5
Lärarprofessionen och vetenskapligt arbete	7,5 hp	T9
<u>VERKSAMHETSFÖRLAGD UTBILDNING (30 hp):</u>		
VFU 1	4,5 hp	T1
VFU 2	7,5 hp	T3
VFU 3	7,5 hp	T5
VFU 4	10,5 hp	T8

För att bli antagen till ämneslärarutbildningen ska den sökande ha grundläggande behörighet, som är den lägsta kunskapsnivå man behöver för att söka till högskoleutbildning. Därtill krävs en särskild behörighet i engelska och samhällskunskap. Inom vissa språkämnen ska man ha även gymnasienivåns förkunskaper i ämnet i fråga. (Lärarutbildningsnämnden, Göteborgs universitet 2017) Två högskolor i Sverige (Jönköping University och Linnéuniversitetet) har därmed tagit i bruk en försöksverksamhet på hösten 2016 som innebär att de som söker till lärarutbildning ska genomgå en lämplighetsbedömning med skriftlig uppgift och personlig intervju. (Universitets- och högskolerådet 2016; Jönköping University 2018) Detta gäller dock inte Göteborgs universitet för tillfället.

De föregående avsnitten har presenterat hur lärarutbildningarna ser ut i Finland och i Sverige. De har gett en allmän överblick över båda länders lärarutbildning, beskrivit de generella strukturerna i lärarutbildningarna, och avslutningsvis gett en närmare inblick i utbildningens innehåll vid två olika universitet. Nästa avsnitt fokuserar på det som en ideal lärarutbildning bland annat ska leda till: att lärarstudenterna börjar bilda sig en yrkesidentitet.

### **2.3. Bidragande faktorer i läraridentitets uppbyggnad**

Detta avsnitt handlar om olika faktorer som kan påverka hur lärarstudenternas yrkesidentitet utformas. Faktorerna har dock avgränsats till enbart sådana som kan anses vara väsentliga för denna pro gradu-avhandling. Dessa är lärarkompetens, yrkesutveckling, lärarens roll och lärarens status. Det finns ytterst troligen även många andra faktorer som medverkar i uppbyggnad av en individs kompetens. Enligt Sahlberg (2012: 115) krävs det exempelvis – utöver bra studieframgång – rätt personlighet, bra sociala färdigheter och engagemang.

I nästa avsnitt diskuteras vad lärarkompetens och lärares roll kan innebära. Därefter granskas vad som kan ingå i en lärares yrkesutveckling, speciellt i samband med lärarutbildningen. Till slut beskrivs lärarens status i Finland och i Sverige. Statusen kan eventuellt spela en roll i hur lärarstudenternas (och lärarnas) identitet formas.

#### **2.3.1. Lärarkompetens och lärarens roll**

Flera studier visar att kompetenta lärare skapar en gynnsam miljö för lärande genom att handleda elever i lärandet, övervaka inlärningsprocessen och ge betydelsefull feedback.

Skickliga lärare testar även nya idéer ivrigt och har en förmåga att fokusera på det som är relevant i undervisningen. De sätter upp tydliga mål och förklarar för eleverna vad som krävs för att de ska nå dessa mål. Bra lärare känner väl elevernas kunskapsnivå och kan anpassa undervisningen efter dem med hjälp av varierande metoder. (Alexandersson 2012: 19–20) Läraren ser sammanhanget och väljer undervisningsinnehållet utifrån elevernas förutsättningar och omständigheter. Det är även viktigt att läraren tar reda på elevernas förförståelse. (Persson & Nordäng 2006: 56–57) Det är likaväl viktigt att eleverna blir delaktiga i sitt eget lärande och får själva utvärdera sin utveckling och sitt bidrag (Alexandersson 2012: 19–20).

En lärare ska inspirera till lärande genom att väcka intresse för undervisning och skapa möjligheter till en positiv inlärningsmiljö (Persson & Nordäng 2006: 15, 20). En skicklig lärare är medveten om betydelsen av att ha arbetsro i klassrummet och kan skapa detta genom att göra undervisningen meningsfull och få eleverna att vilja lära sig. Inre motivation leder naturligtvis till bättre koncentration, vilket å sin del leder till bättre arbetsro. Genom att ha höga förväntningar på eleverna visar läraren att hen är empatiskt engagerad och respekterar sina elever, vilket leder vidare till bättre elevprestation. (Alexandersson 2012: 21–22)

Tidshantering och kännedom om hur mycket tid olika moment kräver är relevant för en lärare – men likaväl förmågan att kunna improvisera efter det som sker eller inte sker i undervisningssituationen (Persson & Nordäng 2006: 68; Gardesten 2016: 138). Man ska vara uppmärksam på det som händer i klassrummet och med eleverna men samtidigt kunna återkoppla till det man har planerat och det som är lektionens syfte (Gardesten 2016: 153). Läraren är ansvarig för undervisningens organisation, planering och strukturering och kan även sätta sitt arbete i relation till styrdokument och andra dylika ramar för undervisning (Persson & Nordäng 2006: 24).

Med att sätta upp tydliga mål för undervisningen och berätta för eleverna hur de når målen skapar läraren en gemensam referensram för lärandet. Läraren ska även anpassa undervisningen för eleverna så att elever som har lätt för sig att lära får göra det i snabbare takt, samtidigt som elever som har behov av särskilt stöd får uppmärksamhet. (Alexandersson 2012: 21) Att skapa samhörighet och en trygg inlärningssituation hjälper eleverna att utvecklas likaväl socialt som intellektuellt (Persson & Nordäng 2006: 23). Enligt Alexandersson (2012: 22) är undervisningens roll dessutom att stödja eleverna för att växa upp till självständiga, kritiskt

tänkande individer som tar ansvar för att utvecklas till samhällsmedborgare med förmåga för eget ansvarstagande.

För att undervisningen ska lyckas behöver läraren undervisningsfärdighet, dvs. kunskap om ämnen och metoder. Likaväl ska en lärare ha kunskaper om professionellt förhållningssätt och didaktik samt hur en skolorganisation fungerar. Även kännedom om barns utveckling och uppväxtvillkor är viktiga. (Persson & Nordänger 2006: 42, 54) Det som enligt Persson och Nordänger (2006: 70) är betydelsefullt för lärares yrkesövande är att kunna ta sig tid att reflektera över sitt arbete. I Undervisnings- och kulturministeriets rapport av Husu och Toom (2016) betonas bland annat att elevernas inläring ska vara i centrumet av undervisningen och skolverksamheten. Läraren ska vara kunnig att bemöta och stödja olika inlärare. Därtill är lärarens yrkeskunnighet en central faktor i elevernas inläring. Lärarens pedagogiska kompetens består av kunskaper om inläring och undervisning, interaktionsförmåga samt kännedom om välmående och utveckling i skolan. (Husu & Toom 2016: 11, 15)

I Colnerud och Granströms (2015: 100–102) studie om vad som kännetecknar en professionell lärare framkommer fyra huvudkategorier: Först och främst är en stor del av professionalism kopplad till *personliga egenskaper* och *personlig kompetens*, men även *gemensam kompetens* som alla lärare har samt *intresse för läraryrket* anses betydande. Svensson (2015: 185) sammanfattar: ”Lärarprofessionalism innebär kunnande (ämneskunnande) OCH förmåga att lära ut (enligt vad situationen kräver).” Därtill ska en skicklig lärare ha förmågan att träda fram och göra sig synlig i undervisningssituationen – samtidigt som hen ger plats och synliggör eleverna (Gardesten 2016: 138).

### **2.3.2. Yrkesutveckling under lärarutbildning**

Rossi et al. (2017) har undersökt att det finns tre centrala anledningar till att studenterna väljer ämneslärarutbildning. Ofta är det på grund av intresset för undervisningsämnet eller att man har haft läraryrket som dröm eller mål redan länge. Även studenternas positiva erfarenheter från sin skoltid och sin egen språkinläring har bidragit till studievelet. (Rossi et al. 2017: 64) Lärarstudenterna har förmodligen mer kännedom om sitt blivande yrke än någon annan studentgrupp eftersom de själva tillbringat minst tolv år i skolan och därmed fått en bild av läraryrket (Persson & Nordänger 2006: 83). Studenternas uppfattning om läraryrket förändras dock under utbildningen ”från elevperspektiv mot läraridentitet” – som Persson och Nordänger

(2006: 88) uttrycker det. Under studierna inom lärarutbildning får studenterna möjlighet att utveckla sin uppfattning om hur skolvärlden kan se ut från en lärares perspektiv (Sahlberg 2012: 129). Samspelet mellan teori och praktik betyder att en lärare kan utöva sitt yrke på ett professionellt sätt, och detta ska lärarutbildningen frambringa studenterna (Cronqvist 2011: 25).

Persson och Nordänger (2006) har i sin studie undersökt hurdan bild lärarstudenterna har av lärarkompetens i början respektive i slutet av sin utbildning. Persson och Nordänger (2006: 13) menar att vissa studenter i början känner sig osäkra och oroliga för sina egna kunskaper och funderar på hur eleverna ska uppfatta dem. De känner sig okunniga men hoppfulla att lärarutbildningen ska bidra till att ge dem generella kunskaper så att de sedan kan arbeta i sitt blivande yrke på ett godtagbart sätt. Lärarstudenterna har ett förtroende för att lärarutbildningen har "något att ge dem", och de flesta ser fram emot att tillägna sig de kunskaper som utbildningen anses att frambringa. Det är viktigt att denna nyfikenhet och lust att lära tas till vara på lärarutbildningen. (Persson & Nordänger 2006: 10, 13, 84)

I undersökningen framkommer det att studenterna har en enorm respekt och beundran för vad en verksam lärare kan, de upplever att en lärare har väldigt omfattande kunskaper om det komplexa arbetet som det innebär att vara lärare. Dessa kunskaper inrymmer exempelvis social kompetens, empatisk förmåga, auktoritet, positiv humör, tålamod och stresstålighet. Lärarna anses dessutom vara säkra i att träda fram medan studenterna däremot känner sig bekymrade över hur de själva kommer att prestera i att stå inför eleverna och tala obesvärat. Det som enligt Persson och Nordänger (2006: 84) kan förbättras inom lärarutbildningen är att träna studenterna mer för att bli skickliga framträdare. Detta kan ske exempelvis genom drama, retorik och övningar i hur man använder sin röst och tal samt hur man "står på scenen". (Persson & Nordänger 2006: 9–11, 28–29, 84)

Efter att ha genomgått sin utbildning uppger studenterna att de tillägnat sig ämneskunskaper som de kan överföra till undervisningen så att eleverna upplever undervisningen meningsfull och kan lära sig ämnet. Lärarstudenterna känner att de efter utbildning kan omvandla teori till praktik och praktik till teori. Studenterna förstår även att varje elev är unik med sina speciella behov och därför uppfattas bemötandet av eleverna till och med viktigare än ämneskunskaper. Studenterna lär sig att planera undervisning på ett flexibelt sätt med utrymme till improvisation, både genom de teoretiska studierna och under undervisningspraktik. I teorikurser har

studenterna fått kunskap om elevers inlärningsätt och därefter fått denna kunskap fastställd i praktiken. (Persson & Nordänger 2006: 59–60, 62, 67, 77)

Lärarens personliga kunskap kan anses delvis bestå av praktisk sakkunskap, som kan vara exempelvis förmågan att agera i enlighet med olika sociala regler. Även självkännedom är en del av den personliga kunskapen, och personlig utveckling anses vara betydelsefull i relation till yrkesrollen. Enligt Persson och Nordänger (2006: 40) kan den praktiska kunskapen utvecklas både genom omedvetna processer och med medvetna strategier. Kunskapen utvecklas bland annat i en process av ”prövning och misstag”: genom att lära sig i händelsernas förlopp och genom erfarenheter som man systematiskt reflekterar över. Genom att reflektera, individuellt eller i en grupp, tar studenterna en aktiv roll i att växa till lärare. (Persson & Nordänger 2006: 39–40, 46, 52) Det är likaledes viktigt att de får pröva på att framträda och ta sin plats i en trygg situation där de tillfälliga misstagen kan förvandlas till användbara och nödvändiga erfarenheter (Gardesten 2016: 161–162). Persson och Nordänger (2006: 72) fastslår: ”Steg för steg ökar både personlig kunskap och undervisningsfärdigheter och därmed också erfarenheten.” De verksamma lärares erfarenhet anses bygga på flera års insikt om vad som sker i undervisningssituationen – både planerat och oplanerat (Persson & Nordänger 2006: 14).

Enligt Perssons och Nordängers (2006) studie skapar studenterna under utbildningen en förståelse om lärarrollens betydelse och anammar sig en läraridentitet som har ersatt det tidigare elevperspektivet på lärarkompetensen. De formar även en mer omfattande bild av sina egna styrkor och svagheter samt en mer realistisk uppfattning om sin faktiska kompetens. Detta leder till att studenterna känner att de har en tydlig lärarroll som därutöver innefattar kännedom om deras egen personlighet och således ger en förstärkt självsäkerhet inför det kommande yrket. De upplever att den uppbyggda läraridentiteten hjälper dem att bemästra den komplexitet som läraryrket innehar och vad uppdraget som lärare innebär. Läraridentitetens utformning ses som en resa genom den personliga utvecklingen under utbildningens gång. Lärarutbildningen har med andra ord medverkat i studenternas personliga utveckling och förstärkt deras läraridentitet. (Persson & Nordänger 2006: 51, 85)

Enligt Husus och Tooms rapport för Undervisnings- och kulturministeriet (2016) är lärarens arbete ”intellektuell praktik” där kunskap och förståelse knyts an till den praktiska kompetensen. Under lärarutbildningen ska studenterna lära sig de övergripande



grundkunskaperna och få färdigheter till en kontinuerlig yrkesutveckling. (Husu & Toom 2016: 22) Läraridentitet bildas ofta i samband med undervisningspraktik när studenterna får erfarenheter om den professionella lärarrollen (Persson & Nordänger 2006: 76). Enligt Gardesten (2016) är lärarstudenternas självbild dock inte enbart en påföljd av praktikerfarenheter men också hur de får reflektera dessa erfarenheter med sin handledare. Studenterna ska således erbjudas en möjlighet att ”utveckla en balanserad självförståelse” (Gardesten 2016: 159). En av de viktigaste uppgifterna med lärarutbildningen är att lärarstudenterna får stöd för att hitta sina egna personliga styrkor och bygga sina professionella identiteter på dessa egenskaper (Toom & Husu 2012: 45).

Det kan dock inte förväntas att de nyblivna lärarna efter utexamineringen fullständigt skulle behärska undervisningsämnets innehåll, eller ha utvecklat en hög pedagogisk kompetens. Lärarutbildningen ger den första inblicken i läraryrket, men det är först de följande åren som verksam lärare när de nyexaminerade studenterna börjar skapa en djupare förståelse för vad de undervisar om. Enligt Sellbjer (2017) handlar undervisning om mer än bara kunna göra en ”korrekt och stilsäker framställning” av ämnesinnehållet: ”Innehållet måste dessutom levandegöras av läraren, som genom sin personliga entusiasm och kunnighet kring sin version av ämnet drar med sig eleven på resan.” En sådan kompetens anser Sellbjer att ta flera års tid. (Sellbjer 2017: 229)

### **2.3.3. Lärarens status i samhället**

I detta avsnitt behandlas frågan om lärarens status i Finland och i Sverige. Ämnet granskas kortfattat från det nutida läget. Avsnitten förklarar den nuvarande statusen och jämför situationen mellan länderna. Först granskas temat från Finlands perspektiv och därefter vidare från Sveriges perspektiv. Att ta reda på hurdan status läraren har i dessa två länder är relevant för denna pro gradu-avhandling som fokuserar på att redogöra för hur lärarstudenternas kompetens och yrkesidentitet utformas.

#### **2.3.3.1. Finland**

I Finland har utbildning i allmänhet varit högt uppskattad genom historien och är en stor faktor angående en persons sociala status. Även om lärarens status och respekten mot lärarna möjligen har minskat under åren, är yrket och lärarutbildningen fortfarande populära – i själva verket en

av de populäraste karriärvalen bland studerandena. (Koski & Pollari 2011: 13–14) Eftersom läraryrket anses vara viktigt för det finska samhällets utveckling och det finns en stor mängd sökande till studieplatser inom lärarutbildningen, är även inträdesprovet för lärarutbildningen planerat och genomfört med omsorg (Toomar, Salo & Pollari 2011: 108). Det framkommer i Chungs (2009) doktorsavhandling att Finland har en bättre fungerande lärarutbildning med djupare ämneskunskaper jämfört med de andra nordiska länderna. På grund av detta anses läraryrket ha en tämligen hög status i Finland och antalet obehöriga lärare i landet är lågt. (Chung 2009, citerad i Riis & Chung 2011)

Även om läraryrket redan länge har varit ett populärt yrkesval bland ungdomar, anser Laaksola (2013) att föräldrarna nuförtiden har börjat se skolan och lärarna som en service där kunden alltid har rätt, vilket i sin tur har lett till att statusen har sjunkit. Å andra sidan framkommer det i TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) som utförts av Organisationen för ekonomiskt samarbete och utveckling (OECD), att de flesta lärare är nöjda med sitt arbete och känner sig uppskattade i samhället (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2015: 73).

Även efter att lärarstudenterna har utexaminerats och placerats ut i skolorna, förväntas de kontinuerligt uppgradera sina kunskaper – professionell utveckling anses som obligatorisk. Även om lönen inte ligger över den europeiska medelnivån, anses läraryrket som viktigt och högt uppskattat. Lärare i Finland har en lika hög nivå på förtroende och autonomi som andra yrkeskårer inom andra arbetsområden, såsom medicin och juridik. Lärare är förlitade och tilldelade mycket självständighet efter att ha genomgått noggranna förberedelser för läraryrket. När de utexaminerade lärarna väl utövar sitt yrke, har de en exceptionell auktoritet i besluttande över ämnen som läroplan och bedömning. (Schleicher 2019)

Läraren förväntas dessutom att ta en aktiv roll i att lyfta fram viktiga frågor om *vad* hen undervisar och *hur*, och vad är de större mål som man som lärare strävar för (Niemi 2012: 36). Enligt Toom och Husu (2012: 47) är den finska utbildningsmentaliteten baserad på förtroende och hopp. I det finska samhället litar allmänheten till synes i hög grad på professionella yrkesmän, som lärare, och på offentliga institutioner, som skolor. Därtill anses det att en av skolans huvuduppgifter är att höja nivån på det ”sociala kapitalet” bland befolkningen, dvs. att förbättra allas möjligheter och villighet att lära. (Toom & Husu 2012: 47, 49; se även Sahlberg 2012: 183–184) Enligt Nationella centret för utbildningsvärdering, NCU (2019) bygger det finska utbildningssystemet på ”utbildningsanordnarnas och högskolornas ansvar för kvaliteten

i och utvecklingen av den egna verksamheten”. De centrala principerna är förtroende, öppenhet och interaktion. (Nationella centret för utbildningsutvärdering 2019)

### 2.3.3.2. Sverige

I Sverige har kommunalisering av skolan lett till lärarnas förminskade makt då deras arbetssätt börjat styras externt – samtidigt som arbetstiden i kombination med en dålig löneutveckling har gjort att yrket inte längre lockar lika många (Skogstad 2017). Även den samhälleliga bilden av skola och utbildning har förändrats: Från att vara en ”förutsättning för medborglig välfärd” till att vara en konkurrenskraft i jämförelse med internationella utbildningsresultat. Målsättningen för skolverksamheten har tidigare blivit bland annat att Sverige skulle ha ”Europas bästa skola”. (Sjöberg 2012: 54)

Därutöver har Skolverket infört allmänna råd om planering och genomförande av undervisningen, som enligt Mathiasson (2012a: 48) kommit att diktera hur lärare och rektorer borde göra sitt jobb: ”Skolverket går alltså rakt in i lärarnas klassrum [...] och ger anvisningar hur det dagliga arbetet ska skötas.” Detta anser Mathiasson som ett yttrande om underskattning och diskvalificering av lärarkåren. (Mathiasson 2012a: 48, 50) Därutöver efter sin etablering har Skolinspektionen i sina granskningar kommit att fokusera på skolans brister och misslyckanden. Mathiasson (2012b: 205) hävdar att dessa genomgripande och ingående granskningar har lett till att synen på skolan och dess tillkortakommanden bekräftats och förstärkts.

Lundström (2015) uttrycker i sin undersökning att lärarnas autonomi har varit under konstant press. Enligt Lundström har ”reformpaketet” varit en tydlig anledning till lärarnas förminskade autonomi: De konstanta reformerna, förändringarna och oförenligheterna mellan mål och metod är huvudfaktorer i frågan. En kombination av olika policyer har förminskat lärarnas professionella makt, något som följaktligen försänkt deras autonomi. Makten har istället överlåtits till rektorer, kommunala förvaltningar och andra aktörer på marknaden – lika väl som till ”kunder”, dvs. elever. Även staten har tagit mer makt genom att ställa hårdare krav på utvärdering, systematiskt kvalitetsjobb och att målen uppfylls. (Lundström 2015: 82–83)

Marknadsorientering och konkurrens mellan skolorna för ett tillägg till den ovannämnda maktstrukturen. Det fria skolvalet låter föräldrarna och eleverna välja vilken skola som helst,

inte bara den som ligger närmast dem i kommunen. Detta medför att skolans resurser blir beroende av elevantalet och skolan måste därmed tävla om marknadsplats för att kunna fortsätta existera. Försättningsvis ökar mängden av fristående skolor och möjligheten att driva skolverksamhet för vinstens skull. (Wermke & Forsberg 2016: 60–61) Det huvudsakliga intresset blir således att tillfredsställa kunden. Lundström (2015) hävdar att lärarnas autonomi har försvagats på grund av de förändrade maktförhållandena, ökad segregation samt minskad kontroll över det egna arbetes innehåll, professionell bedömning och värden. (Lundström 2015: 82–83; se även Wermke & Forsberg 2016: 65)

Följaktligen har lärarnas sociala status sjunkit under senaste halvsekllet (Svensson 2015: 172). Sverige deltog i TALIS för första gången år 2013 och resultaten var drastiska: enbart fem procent av lärarna i Sverige ansåg att läraryrket har hög status (medan det motsvarande talet i Finland var 59 procent). Därtill angav endast drygt hälften av lärarna att de skulle välja att bli lärare igen. Jämfört exempelvis med de andra nordiska länderna och genomsnittet för OECD-länderna, är lärarna i Sverige minst nöjda med sitt yrkesval. Trots detta trivs de flesta lärare bra på sitt nuvarande arbete. (Skolverket 2014: 84, 89–90)

I Sverige möter lärarna respektlöst beteende från elevernas sida mer än i de flesta andra deltagarländerna. Förklaringen till detta kan exempelvis vara att även om lärar-elev-relationer upplevs som väl fungerande, tolererar lärarna mer störande beteende i Sverige än i andra länder. (Skolverket 2014: 86) Enligt Chung (2009) håller till exempel lärare i Finland mer distans till eleverna och föräldrarna, vilket har resulterat i högre auktoritet och arbetsdisciplin (Chung 2009, citerad i Riis & Chung 2011). Staten har under de senaste åren kommit fram med olika åtgärder för att förbättra läraryrkets status i Sverige. Ett exempel på detta är den nya lärarutbildningen som förutom yrkesexamen leder även till generella examina. Därutöver ligger lönefrågor och lärarnas professionella utvecklingsmöjligheter i fokus. (Skolverket 2014: 91)

De föregående avsnitten har presenterat olika ämnesområden som spelar en väsentlig roll i läraridentitets uppbyggnad. Avsnitten har gett några beskrivningar till vad lärarkompetens och lärarens roll kan innebära. Därtill har det diskuterats kring hur lärarstudenternas yrkesutveckling kan ske, speciellt under lärarutbildningen. Slutligen har frågan om lärarens status i Finland respektive i Sverige behandlats. Nästa kapitel handlar om den empiriska studien i pro gradu-avhandlingen: Analysen knyter an till den teoretiska referensramen och därefter diskuteras slutsatserna på studien utifrån analysdelen.

### **3. ANALYS OCH RESULTAT**

I detta kapitel analyseras materialet i avhandlingen under de huvudteman som presenterades i avsnitt 1.1. Syfte. Analysen delas upp under tre rubriker: 1) lärarutbildning, 2) lärarkompetens och yrkesutveckling samt 3) lärarens roll och status. Dessa ämnesområden kan anses bidra till utvecklingen av yrkesidentitet hos lärarstudenterna. Yrkesidentiteten är med andra ord den röda tråden i analysen. Alla frågor i enkäten analyseras, dock skiljer analysordningen någorlunda från frågornas ordning i enkäten – detta för att tydligt kunna belysa informanternas svar på just de frågor som ligger under de ovannämnda rubrikerna. Fortsättningsvis sammanfattas de viktigaste slutsatserna i avsnitt 3.2. Sammanfattande resultat.

#### **3.1. Analys**

I detta kapitel besvaras forskningsfrågorna utifrån det insamlade materialet. Det första avsnittet fokuserar på att jämföra de finska och svenska lärarstudenternas upplevelser om sin utbildning: hurdana skillnader och likheter finns det bland svaren? Vad tycker studenterna är bra eller mindre bra i sin utbildning? I det andra avsnittet analyseras lärarstudenternas uppfattningar om sina kompetenser och färdigheter. Hurdan kompetens har de teoretiska kurserna respektive undervisningspraktiken frambringat dem? Även studenternas yrkesutveckling under lärarutbildningen granskas. I det sista avsnittet reflekteras hur lärarens roll och status uppfattas av studenterna i varsitt land och huruvida de kan påverka lärarstudenternas yrkesval och yrkesidentitet.

Den genomsnittliga lärarstudenten som har svarat på enkäten i Uleåborg är en kvinna, kring 24 år gammal som har studerat ungefär 4–5 år. Bland de 26 informanterna finns enbart 3 manliga svarare. Därtill finns det tre studenter som är betydligt mycket äldre (deras medelålder är 45) och har även studerat mer än genomsnittet (deras medeltal är 11 år). Trots att studenterna får fritt välja sitt biämne (se avsnitt 2.1.2.) är de vanligaste studiehelheterna bland informanterna en kombination av olika språk som exempelvis svenska och tyska eller engelska och svenska, men några har dock valt mer ovanliga ämnen som till exempel kvinno- och genusforskning eller livsåskådningskunskap. Nästan alla har avlagt alla teoretiska kurser som ingår i de pedagogiska studierna, det är bara tre personer som saknar 1–2 kurser. Alla informanter har genomfört undervisningspraktiken.

Den genomsnittliga informanten som har svarat på enkäten i Göteborg är en 26-årig kvinna som har studerat 4–5 år med inriktning mot gymnasieskola. Ingen i gruppen har inriktning mot årskurs 7–9. Bland informanterna finns det 11 kvinnor och 4 män. Alla informanter har studerat engelska men bland de andra ämnen finns det mycket variation, något som är oväntat eftersom universitetet erbjuder fasta ämneskombinationer (se avsnitt 2.2.2.). Utöver engelskan har informanterna exempelvis studerat spanska, tyska, svenska som andraspråk, bild, historia, religion, filosofi, samhällskunskap eller idrott och hälsa. Tre av informanterna har fortfarande några kurser (1–3 stycken) kvar att avlägga inom de teoretiska studierna. Alla har genomfört undervisningspraktiken.

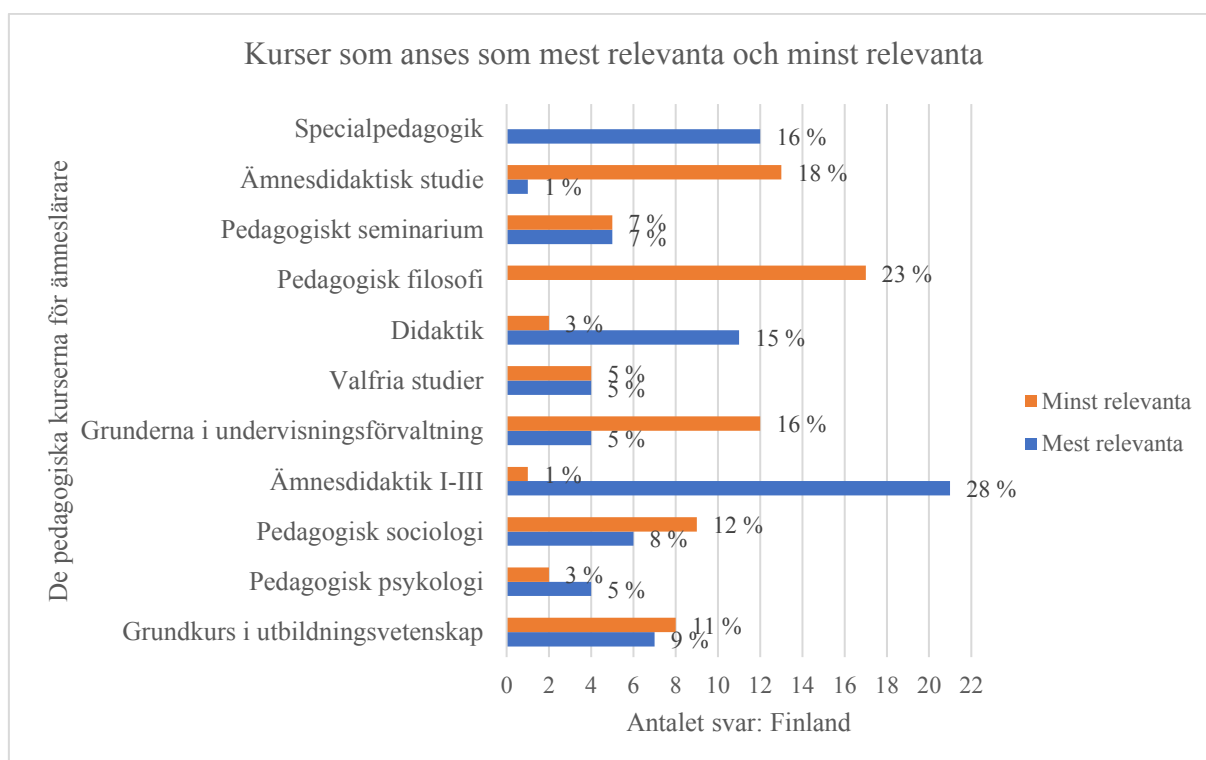
### **3.1.1. Informanternas syn på lärarutbildning – yrkesidentitet grundas**

Den finska och den svenska lärarutbildningen analyseras parallellt för att på ett enklare sätt kunna jämföra svaren hos de två informantgrupperna. Först granskas de svar som informanterna har gett på olika slutna frågor och resultaten belyses med hjälp av figurer. Inga decimaler på procenttalen används eftersom det är tydligare att läsa talen på det viset, och decimalerna spelar inte någon större roll i de resultat som analysen vill få fram. Detta betyder dock att ibland kan det sammansatta procenttalet vara 100 % och ibland 101 % eftersom alla enskilda procenttal har avrundats. Därefter analyseras frågorna som informanterna har fritt fått svara på, dvs. de öppna frågorna.

I detta avsnitt studeras de frågor i enkäten som kan anses tillhöra temat "Lärarutbildning". Dessa frågor är följande: Vilka teoretiska kurser anses som mest relevanta? Vilka kurser anses som minst relevanta? Har kursernas innehåll motsvarat informanternas förväntningar? Hur motiverade har informanterna varit att avlägga de teoretiska kurserna? Har undervisningspraktiken motsvarat informanternas förväntningar? Hur motiverade har informanterna varit under undervisningspraktiken? Vad kunde förbättras i de teoretiska studierna? Vad kunde förbättras i undervisningspraktiken? Vilka pedagogiska teorier har varit de nyttigaste i undervisningsarbetet? Vad har varit det nyttigaste i huvudämnesstudierna? Vad har man mest nytta av i läraryrket från det man lärt sig i undervisningspraktiken?

I Finland ingår sammanlagt tretton olika teoretiska kurser i de pedagogiska studierna för ämneslärare. Dessa kurser är värda olika studiepoäng; lägsta antalet studiepoäng är 1 (som exempelvis i specialpedagogik) och högsta antalet är 8 poäng som man får från ämnesdidaktiska

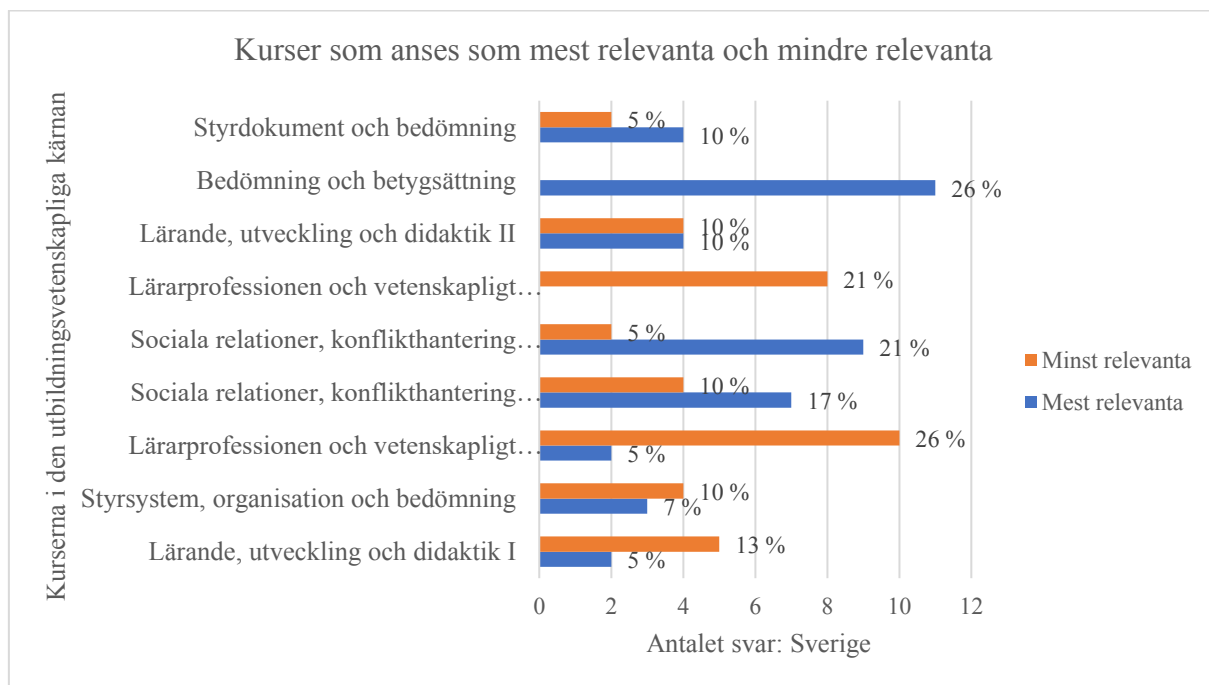
studier (se Tabell 1 i avsnitt 2.1.2.). I enkäten (se Bilaga 1, frågorna 6 och 7) frågades lärarstudenterna vilka kurser enligt dem har varit de mest relevanta och vilka kurser som varit mindre viktiga. 28 % anser att kurserna inom ämnesdidaktik är de mest väsentliga och därtill uppskattar många även specialpedagogik (16 %) och didaktik (15 %) högt. Däremot tycker nästan en fjärdedel av informanterna att pedagogisk filosofi är mindre viktig, samtidigt som ingen har svarat att kursen ses som en av de mest relevanta. Därutöver har 18 % av informanterna angett ämnesdidaktiska studier och 16 % av svararna undervisningsförvaltning som mindre viktiga. En närmare uppdelning visas i Figur 1.



**Figur 1.** Kurser som anses som mest relevanta och minst relevanta i Finland

Även utifrån svaren på frågan om vad som kunde förbättras i kursernas innehåll (fråga 13 i Bilaga 1) framgår det att sju av informanterna gärna skulle vilja ha mer djupgående specialpedagogik i kursinnehållet. Ämnesdidaktiska studier däremot ses – som exempelvis en av informanterna formulerar – ”ett onödigt besvär som tar ifrån energi från de andra studierna”. Kurserna i ämnesdidaktik verkar emellertid ha betydelse för informanterna eftersom man exempelvis fått möjlighet att planera språkundervisning och ha diskussion om ämnet. En annan informant konstaterar att kursen i pedagogisk filosofi kändes avlägsen och att hen inte kan se någon konkret betydelse med den.

I Sverige ser kursernas upplägg (se Tabell 2 i avsnitt 2.2.2.) annorlunda än det i Finland. I den utbildningsvetenskapliga kärnan ingår nio teoretiska kurser som alla är värda 7,5 högskolepoäng, förutom kurserna ”Styrdokument och bedömning” och ”Bedömning och betygsättning” som sammanlagt ger 7,5 studiepoäng. I enkäten (se Bilaga 2, frågorna 7 och 8) frågades de svenska lärarstudenterna vilka kurser som enligt dem är de mest respektive de minst relevanta. Den kurs som anses vara den viktigaste är bedömning och betygsättning – 26 % av informanterna har valt den som mest relevant, samtidigt som ingen har valt den som minst relevant. Andra väsentliga kurser är de två som handlar om sociala relationer, konflikthantering och specialpedagogik (alternativt ledarskap). De kurser som är synbarligen av mindre vikt enligt informanterna är två kurser i lärarprofession och vetenskapligt arbete (alternativt vetenskapligt förhållningssätt).

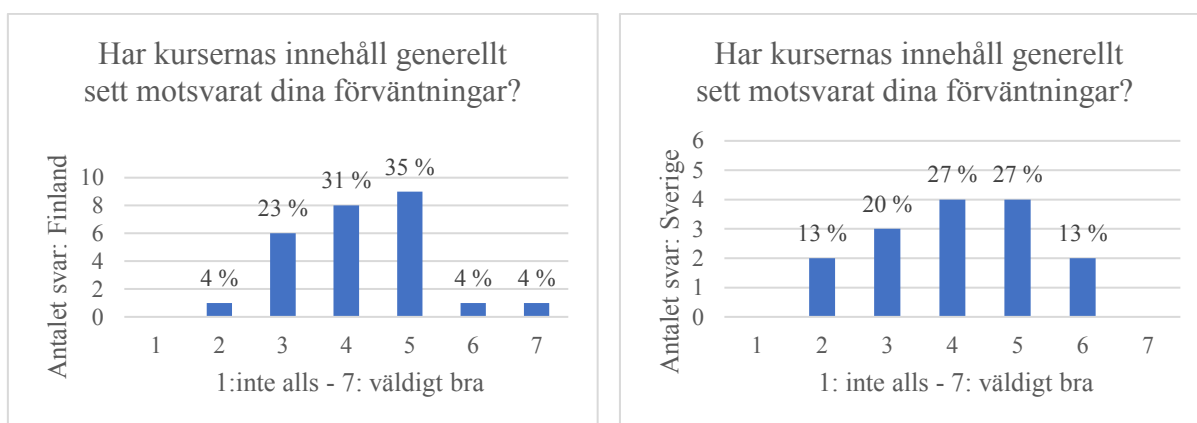


**Figur 2.** Kurser som anses som mest relevanta och minst relevanta i Sverige

På frågan om vad som kunde förbättras i de teoretiska kurserna (fråga 14 i Bilaga 2) har två svenska informanter svarat att de hade velat lära sig mer om bedömning samt om styrdokumentet – de kurser som i kursupplägget är de kortaste. Samtidigt tycker två informanter att kurserna i lärarprofessionen och vetenskapligt förhållningssätt hade kunnat vara antingen ”mer djupgående för att kunna inse kopplingen mellan kursen och läraryrket” eller ”försvinna och blivit ersatt med något praktiskt”. I fyra svar framkommer det även att kursen i specialpedagogik har varit relevant för läraryrket eftersom den exempelvis är ”mer konkret och kopplad till verkligheten”.

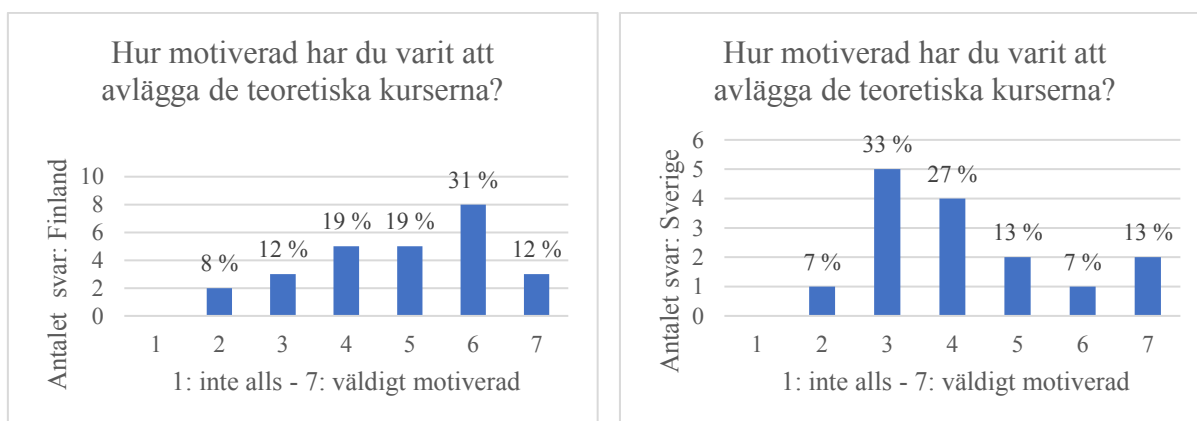


I frågan om hur de teoretiska kursernas innehåll har motsvarat informanternas förväntningar (fråga 8 i Bilaga 1, fråga 9 i Bilaga 2) har majoriteten (66 %) av informanterna i Finland ställt sig på värdena 4 och 5 på skalan, vilket antyder att kurserna ska ha motsvarat deras förväntningar tämligen bra. Likaledes har kring hälften (54 %) av de svenska informanterna valt värdena 4 och 5 på skalan, men det finns emellertid två informanter som valt ett lägre värde, vilket antyder att deras förväntningar inte blivit lika väl uppfyllda. Medeltalet i Finland är dock inte mycket högre: 4,23 jämfört med Sveriges 4,07. Figurerna 3 och 4 nedan presenterar hur informanternas svar har placerat sig på skalan.



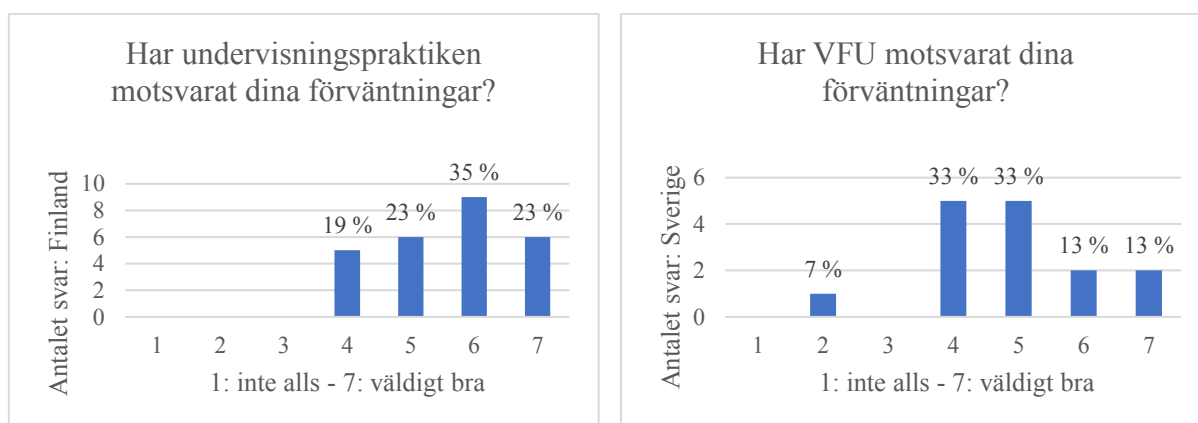
**Figur 3 och 4.** Förväntningar på kursernas innehåll

Motivationen under de teoretiska kurserna (fråga 9 i Bilaga 1, fråga 10 i Bilaga 2) verkar någorlunda varierande bland informanterna – som det framkommer i figurerna nedan. 31 % av de finska informanterna anger att de har känt sig rätt motiverade, och några även väldigt motiverade. Ingen har dock svarat att de inte alls skulle ha varit motiverade att avlägga kurserna – och bara tre informanter har valt ett värde som är under 4. I Sverige har 36 % av informanterna valt värdet 3 på skalan, och det genomsnittliga värdet 4,2. Detta värde är någorlunda lägre än bland de finska informanternas (medelvärde 4,88).



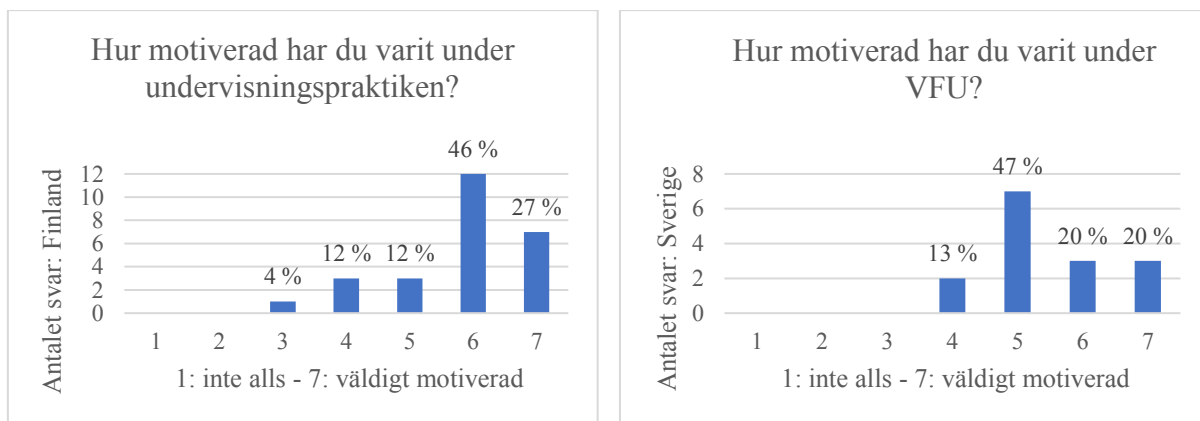
**Figur 5 och 6.** Motivation i de teoretiska studierna

I frågan om förväntningarna på undervisningspraktiken (fråga 15 i Bilaga 1 och fråga 16 i Bilaga 2) har informanterna i Finland svarat mer positivt än i den liknande frågan om de teoretiska kurserna: Alla känner att praktiken har motsvarat deras förväntningar åtminstone rätt så bra då det lägsta valda värdet på frågan är 4. Det genomsnittliga värdet är 5,62. Även i Sverige ställer sig informanterna ganska positivt till frågan, dock finns det en informant som uppgett att den verksamhetsförlagda utbildningen inte har motsvarat hens förväntningar. Medelvärde 4,87 är lägre jämfört med Finland.



**Figur 7 och 8.** Förväntningar på undervisningspraktiken

Vidare uppger nästan hälften av de finska informanterna (46 %) att de har varit motiverade under undervisningspraktiken (fråga 16 i Bilaga 1). Detta ger ett medelvärde på 5,81. En informant verkar inte ha varit så motiverad då hen valt värdet 3 på skalan. Anledningen till detta kan dock vara en kombination av flera olika faktorer, men troligtvis hänger det ihop med hens svar på frågan om vad som kunde förbättras i undervisningspraktiken: "Konstruktiv och uppmuntrande feedback hade man kunnat få mer." ("Rakentavaa ja kannustavaakin palautetta olisi voinut saada enemmän.") I Sverige däremot verkar alla informanter ha varit minst någorlunda motiverade (fråga 17 i Bilaga 2) eller till och med väldigt motiverade – nästan hälften (47 %) har valt värdet 5 på skalan i Figur 10. Således är medelvärdet bara lite lägre än i Finland: 5,47.



**Figur 9 och 10.** Motivation i undervisningspraktiken

Utifrån alla figurerna ovan kan man sammanfattningsvis konstatera att lärarstudenterna i båda länderna har i sin helhet en mer positiv än negativ ställning till innehållet i ämneslärarutbildningen. Undervisningspraktiken verkar ha motsvarat informanternas förväntningar bättre än de teoretiska kurserna och således har även motivationen varit större under praktiken. Att informanterna värderar undervisningspraktiken högre än de teoretiska kurserna är ett förhållandevis förväntat resultat eftersom det även i tidigare forskning framkommer att lärarstudenterna ofta är nöjda med undervisningspraktiken och anser att den är en viktig del av lärarutbildningen (jfr avsnitt 2.1.1. och avsnitt 2.2.1.). De finländska lärarstudenterna har en aning mer positiv ställning till utbildningen än de svenska lärarstudenterna, dock måste det tas i beaktande att det finns färre respondenter i den svenska gruppen och urvalet är således inte lika omfattande.

Informanterna har emellertid många förslag på vad som fortfarande kunde förbättras i de teoretiska studierna samt i undervisningspraktiken (se frågorna 13 och 21 i Bilaga 1 samt frågorna 14 och 22 i Bilaga 2). Utöver den tidigare nämnda önskan att få mer undervisning i specialpedagogik vill flera av de finska informanterna ha mer konkreta tips, råd, kontaktyta och exempel på det praktiska arbetet. Flera upplever därmed att teorin på kurserna är för abstrakt och diffus. En informant sammanfattar mångas åsikt i sin enkelhet: ”Mer konkretion”. (”Enemmän konkreettisuutta.”) Dessutom tycker några att innehållet på olika kurser överlappar varandra och borde indelas mer tydligt till varsin kurs. En informant menar att kurserna överlappar väldigt mycket, skrapar ofta ytan och innehåller onödig teori: ”Todella paljon päällekkäisyksiä, pintaraapaisuja ja turhaa teoreettisuutta.” Även om det i teoridelen hävdades att Finland har lyckats med att knyta an teori och praktik (se avsnitt 2.1.1.) verkar

lärarstudenterna ändå tycka att det behövs mer konkret innehåll på teorikurserna. Å andra sidan kan man ju ställa frågan hur ”praktisk” teori egentligen kan vara.

Det som informanterna möjligen anser som mer konkret och hoppas även att lära sig mer om är exempelvis utvärdering, differentiering i undervisning och olika undervisningsmetoder: ”På vilket sätt lär man sig och hur väl eller snabbt? Och å andra sidan, vad lär man sig med att göra vissa saker: Vad är till exempel nyttan av att skriva uppsatser; vad lär sig eleven om språket genom att skriva det?” (”Millä tavoin oppii mitäkin asioita ja miten hyvin/nopeasti? Ja toisaalta, mitä oppii tiettyjä asioita tekemällä? Mitä esimerkiksi kielenopetuksessa hyödytään ainekirjoituksesta, mitä oppilas oppii kielestä kirjoittamalla sitä?”).

13 av 15 informanter i Sverige uttrycker i sina svar om vad som kunde förbättras i de teoretiska kurserna att de saknar mer praktiska inslag och konkretisering av teorin. En informant menar att ”de kurser som syftat till att hantera mer praktiska färdigheter som kommer att behövas i en lärares vardag har dock ofta blivit väldigt abstrakta och behandlar enbart en idealiserad idé om läraryrkets verklighet”. En annan yttrar att hen hade velat se en starkare koppling till det som händer i skolan: ”Det har helt enkelt blivit för teoretiskt vilket gör det svårt att omvandla teori till praktik.” Enligt ett svar är problemet att ”den information som ges känns luddig och svårt att applicera i verkligheten”. Enligt ett annat svar skulle det betyda mycket för motivationen att veta i vilka typer av situationer kursinnehållet kommer att hjälpa en och på vilket sätt: ”Det blir tröttsamt att behöva rättfärdiga kurserna för sig själv hela tiden.” En informant sammanfattar: ”Mer realistiskt innehåll...” Det diskuterades redan i teoridelen att den svenska lärarutbildningen har ett för stort gap mellan teori och praktik i utbildningen och att det man lär sig i utbildningen verkar irrelevant för det blivande yrket (se avsnitt 2.2.).

De svenska informanterna skulle därutöver gärna vilja ha mer konkreta verktyg att använda i klassrummet, råd om hur man hanterar olika konflikter samt ”faktiska handfasta tips och metoder”. Några lyfter fram även att de saknar mer information om planering, att samla ihop bra pedagogiskt material, att anpassa sin undervisning för olika elevgrupper och att lära sig mer om flerspråkighet och mångkultur i klassrummen. En informant kritiserar dessutom den generella nivån på kurserna: ”Känns ibland som att kärnkurserna haft låg nivå på grund av att lärarna känner sig pressade att ge godkända betyg på grund av lärarbristen i Sverige. Våga höja nivån i övrigt!” Som det framkommer även i teoridelen har utbildningens nivå i Sverige blivit försämrad och kan leda till lägre kvalitet på undervisningen (se avsnitt 2.2.).

I Finland saknar informanterna möjlighet att få öva på att undervisa i sitt biämne under undervisningspraktiken. Därtill uppger många att de hade velat ha mer omfattande kunskaper om det som händer utanför klassrummet: En informant säger exempelvis att hen hade velat vara med på utvecklingssamtal för att få en bättre bild av läraryrkets fostrande sida ("Olisi ollut hyvä olla mukana kasvatuskeskustelussa, jotta olisi saanut paremman kuvan opetustyön kasvatuksellisesta puolesta."). En annan menar att tillgång till elevernas uppgifter hade varit till hjälp i disciplinära åtgärder ("Wilma-oikeudet auttaisivat kurinpidollisissa asioissa."). Några tycker även att det hade varit nyttigt att få mer stöd och övning på utvärdering och bedömning. För att utveckla lärarutbildningen föreslår även Rossi et al. (2017: 80–81) att biämnespraktik kunde återföras och lärarstudenterna kunde utses med ännu mer ansvar inom planering, genomföring och bedömning på undervisning (jfr avsnitt 2.1.1.).

Även om undervisningspraktiken ska ge erfarenhet av vad det innebär att vara lärare i vardagen (se t. ex. avsnitt 2.1.1.), tycker några finska informanter att undervisningspraktiken enbart ger en "blick" på lärarens yrke men att det riktiga arbetet fortfarande är framför dem: "Trots alla fördelar med undervisningspraktiken känns det lite som om det bara var 'lek' och att den riktiga arbetsbeskrivningen får man se först när man får en tjänst." ("Harjoittelun kaikista hyvistä puolista huolimatta tuntuu vähän, että se oli vasta 'leikkiä' ja oikean työnkuvan näkee vasta kun pääsee virkaan.").

Även några av informanterna i Sverige säger att de hade velat ha möjlighet att undervisa i sitt biämne under den verksamhetsförlagda utbildningen: "Hur det inte finns är oförståeligt", menar en informant. Det framkommer också att två informanter hade velat ha en längre period i praktiken och att man hade fått "ta del av och se andra aspekter av läraryrket såsom dokumentation och kontakt med föräldrar, elevhälsoteam och specialpedagog". Vissa saknar dessutom mer övning på bedömning och en uttrycker att hen hade velat få "något större utrymme att undervisa själv, och lägga upp undervisningen själv".

Bland informanterna i Finland finns det åtta personer som uttrycker kritik mot handledarna som, exempelvis enligt ett svar, "kunde ge mer utrymme och ansvar till lärarstudenterna" ("Ohjaajat voisivat antaa enemmän tilaa/vastuuta harjoittelijoille."), medan någon annan anser att vissa handledare "försöker styra lärarstudenternas åsikter ibland lite för mycket" ("Jotkut pyrkivät ohjailemaan harjoittelijoiden mielipiteitä välillä liikaakin."). Å andra sidan upplever många att

handledarnas feedback har varit en av de viktigaste faktorerna i informanternas personliga utveckling.

Precis som i Finland, uttrycker sju informanter även i den svenska gruppen kritik mot handledarna. Problematiken som framkommer i svaren är bland annat att handledarna inte har haft rätt utbildning eller samma ämneskombination (jfr avsnitt 2.2.1.) som informanterna och att det på ett bättre sätt behöver säkerställas att handledarna är medvetna om vad deras uppdrag är när de får en lärarpraktikant: ”Så de inte bara tycker att de kan lasta av allt på oss och sen inte hjälpa oss utvecklas.” En informant konstaterar att det handlar om hur tur eller hur handledare man får: ”Min senaste handledare var väldigt nyfiken och positiv till mina idéer men har också haft en handledare som i princip behandlade mig som en till gymnasieelev.” Detta är möjligen ett resultat av att lärosätena och skolorna har ansvaret i att organisera den verksamhetsförlagda utbildningen, vilket fungerar i varierande mått som det konstateras i teoridelen (se avsnitt 2.2.1.).

Tre informanter i Sverige hävdar även att de har fått byta skola eller handledare flera gånger under den verksamhetsförlagda utbildningen, vilket har varit utmanande exempelvis från deras pedagogiska progressions synpunkt. En informant yttrar: ”Att mer kontinuerligt vara på en skola under sin utbildning i olika skeden när en har olika idéer och teorier att testa hade gjort praktiken mer meningsfull.” En annan håller sig en aning skeptisk: ”Det går aldrig att uppnå fullständig autenticitet i sådana här lägen.” Några verkar känna starkt kring den nuvarande undervisningspraktiken: ”Lärarytbildningen MÅSTE SLUTA med att ha obehöriga lärare som handledare!” ”VFU-periodernas rättssäkerhet måste öka rejält!” ”Bättre kontakt mellan universitet och skolan, känns som att man själv blev budbärare vid vissa tillfällen.” De problem som tidigare lyfts fram i teoridelen (se avsnitt 2.2.1.) är i linje med informanternas svar: Alla handledare har inte rätt utbildning eller rätt ämneskombination, vissa lärosäten och skolor saknar interaktion mellan universitetslärare och handledare, vilket vidare kan påverka lärarstudenternas rättssäkerhet i utbildningen.

I enkäterna bads informanterna också reflektera på de kunskaper som de anser att gynna dem mest i undervisningsarbetet. Frågorna efterlyste de nyttigaste pedagogiska teorierna, det nyttigaste inom huvudämnet och det nyttigaste under undervisningspraktiken (se frågorna 24–26 i Bilaga 1 samt frågorna 25–27 i Bilaga 2). I svaren om de pedagogiska teorierna framkommer det att två finska informanter menar att det är nyttigt att veta att teorierna finns

och att man kanske använder dem mer omedvetet ("Siitä, että tietää monien teorioiden olemassaolon." "En osaa nimetä teoriaa, joka olisi ollut erityisen hyödyllinen. Ehkä niitä käyttää tiedostamattaan.")). En informant sammanfattar: "Teoretisk bakgrundskunskap är alltid till nytta." ("Teoreettinen taustatieto on aina hyväksi.") Fyra informanter har valt ämnesdidaktik, fyra specialpedagogik och fyra sociokulturell inlärningssteori som nyttiga men avsevärt många – 10 informanter – har lämnat svaret tomt eller svarat att de inte vet.

I Sverige anser sex informanter att den sociokulturella teorin har varit den viktigaste pedagogiska teorin. En av informanterna tycker dock att "det har nästan varit för mycket betoning på sociokulturella teorier under lärarutbildningen" och därtill yttrar en annan informant: "Eftersom jag gått på GU [Göteborgs Universitet] så är jag oerhört formad av sociokulturell teori". En informant konstaterar även att många av teorierna har både fördelar och nackdelar och att det är svårt att säga vilken som hade varit den nyttigaste. Därutöver är det sju informanter som lämnat svaret tomt eller uppgett att de inte kan svara.

På frågan om vad som har varit nyttigast i huvudämnesstudierna uppger nästan alla informanterna i Finland åtminstone någon av kurserna grammatik, fonetik, muntlig färdighet och språkpraktik. En informant nämner kurser som fokuserar på talande och uttal och en annan sammanfattar: "Man måste våga tala svenska!" ("Pitää uskaltaa puhua ruotsia!"). En informant uttrycker dock att även om hen har lärt sig svenska mycket bättre under studierna, känner hen fortfarande att det inte är lätt att tala svenska under kurserna eftersom stämningen är en aning "fördömande" och felövertakande: "Opintojen aikana on oppinut ruotsin kieltä paljon paremmin, tosin kurseilla ei ole edelleenkään helppo puhua ruotsia, ilmapiiri on hiukan 'tuomitseva' ja virheitä vahtaava."

De svenska informanterna har också svarat att bland annat grammatik och ämnesdidaktik är de nyttigaste kurserna inom ämnesstudier. En informant hävdar dock att hen har haft mer nytta av sitt andra ämnes didaktik (historia) medan "didaktiken i engelskan är under all kritik". I ett annat svar framkommer det att nyttiga kurser har varit exempelvis sådana som handlar om "hur olika elever från olika länder lär sig språket och vilka problem som kan uppstå". Det finns fyra informanter som inte har svarat någonting på frågan.

Från undervisningspraktiken har de finska informanterna lärt sig olika sätt att planera, utvärdera och genomföra undervisning – och de anser att "allt det praktiska" hjälper dem i deras blivande

arbete. Fem informanter lägger även vikt på reflektion och feedback – både från och till andra lärarpraktikanter, handledare och elever. En informant nämner dessutom att hens framträdande är mer naturligt nuförtiden ("Esiintyminen on nykyään luontevampaa.") medan en annan har insett att det inte hjälper att spela någon stor roll framför klassen utan att hellre sträva efter att vara sig själv som person ("Luokan edessä ei auta esittää isoa roolia vaan pyrkiä olla oma itsensä persoonana."). Fyra informanter anser att det som är nyttigast i lärarens yrke är kunskap om hur man är i interaktion med eleverna, hur man bemöter eleverna jämlikt eller hur viktigt det är att komma ihåg att man aldrig kan veta vad som pågår i någon annans liv. Det som framkommer även i teoridelen är att undervisningspraktiken ska lära studenterna att reflektera, planera och värdera sitt arbete från teoretiska och praktiska synvinklar samt fördjupa sin pedagogiska förståelse och utvidga sina didaktiska färdigheter. Därtill är diskussionerna och reflektionerna en viktig del av praktiken (se avsnitt 2.1.1.).

Det som de svenska informanterna har lärt sig under praktiken är likväl praktisk erfarenhet och konkreta tips för olika situationer. Det framkommer även att informanterna har lärt sig om lektionsplanering, bedömning och betygsättning, anpassningsförmåga, ledarskap samt hur man bygger en social relation till eleverna. Enligt Bronäs (2015: 121–122) har den verksamhetsförlagda utbildningen en viktig roll i att ge studenterna en konkret kontaktyta med läraryrket och möjlighet att se hur de vetenskapliga metoderna är användbara i det verkliga arbetet. Därtill har den verksamhetsförlagda utbildningen hjälpt några informanter med självförtroendet; "att våga leda i klassrummet" och att "äga klassrummet på ett positivt sätt". Å andra sidan har informanterna även fått insikt om sina egna begränsningar, vilket en informant anser viktigt för sin utveckling. En annan informant tillägger att hen fått lära sig gränserna för hens professionella ansvar.

Sammanfattningsvis kan man konstatera utifrån de öppna frågorna som behandlar lärarutbildningen att både de finska och de svenska informanterna anser att de teoretiska kurserna skulle behöva en mer praktisk synvinkel så att de skulle gynna lärarstudenterna ännu mer i deras framtida yrke. Det som är bra med de teoretiska kurserna är att de ger en typ av "baskunskap" som man kan ta till sig i praktiken. I undervisningspraktiken saknar informanterna i båda länderna möjlighet att undervisa i sitt biämne och hoppas även att handledarna kunde ge dem "friare händer" inom planering och genomföring av undervisning. Undervisningspraktikens fördelar är att lärarstudenterna får prova på de kunskaper som de har



lärt sig tidigare och får en riktig känsla för hur lärarens arbete ser ut. Därtill ger praktiken möjligheter att öva på framträdande och få mer självförtroende för att vara i lärarens roll.

### **3.1.2. Informanternas syn på sin kompetens och yrkesutveckling – yrkesidentitet förstärks**

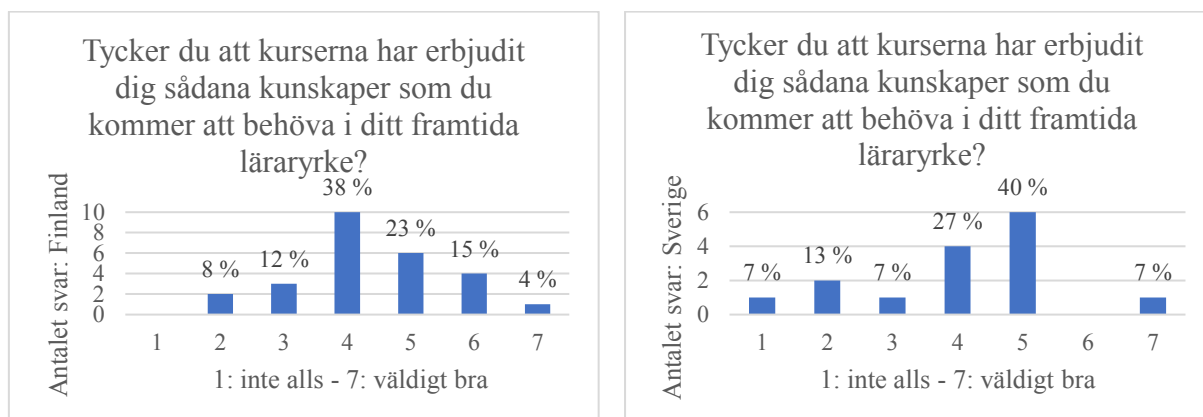
I detta avsnitt analyseras enkätsvaren från två olika perspektiv. Först granskas frågor som behandlar informanternas uppfattningar om sin kompetens och därefter fokuseras det på frågor som handlar om informanternas syn på sin utveckling som lärare. Båda perspektiven granskas utifrån den teoretiska delen i utbildningen lika så som utifrån den praktiska delen. Uppfattningarna om kompetens belyses med hjälp av figurer medan yrkesutvecklingen diskuteras genom de öppna frågorna i enkäten som behandlar temat.

Frågor som efterlyser kompetens är följande: Har de teoretiska kurserna erbjudit sådana kunskaper som behövs i läraryrket? Hur kompetenta känner informanterna sig själva efter att ha avlagt kurserna? Har undervisningspraktiken förberett till läraryrket? Hur viktig är praktiken med tanke på det blivande yrket? Hur kompetenta känner informanterna sig själva efter undervisningspraktiken? Hur väl behärskar de sitt undervisningsämne? Hur kompetenta känner informanterna sig själva efter alla pedagogiska studier samt undervisningspraktiken? Frågorna som efterlyser yrkesutveckling är följande: Hur har de teoretiska kurserna hjälpt till i utvecklingen som lärare? Hur har undervisningspraktiken hjälpt i yrkesutvecklingen? Vilka saker har medverkat i den personliga utvecklingen till lärare?

#### **3.1.2.1. Kompetens**

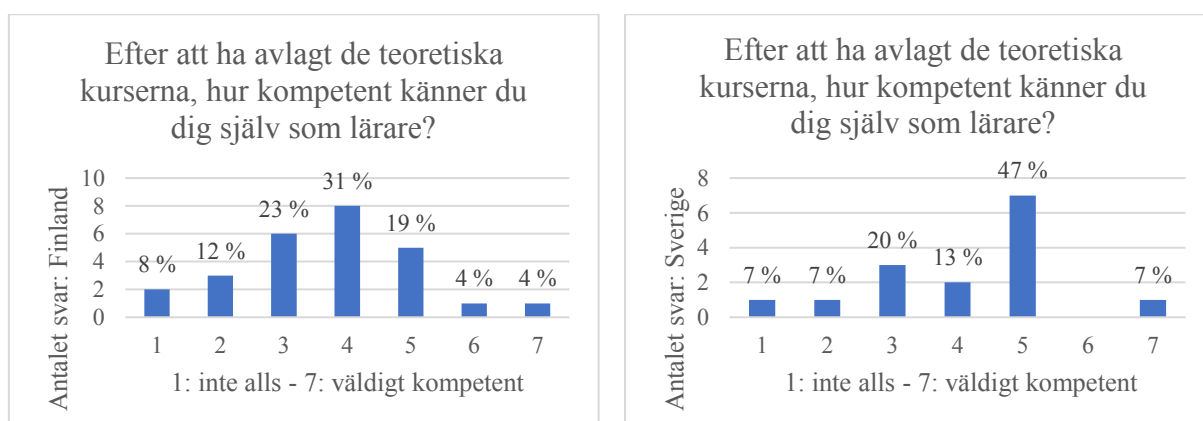
I enkäterna frågades informanterna ifall de tycker att de teoretiska kurserna har gett dem sådana kunskaper som de behöver i sitt blivande yrke (fråga 10 i Bilaga 2, fråga 11 i Bilaga 2). Trots att många har känt att de pedagogiska studierna är för teoretiska och saknar konkret kontaktyta (se avsnitt 3.1.1.), tycker majoriteten av de finska informanterna – sammanlagt 62 % har angett antingen värdet 4 eller 5 – ändå att de fått ganska mycket sådana kunskaper de anser vara behövliga i det framtida arbetet, som Figur 11 nedan visar. Det genomsnittliga värdet är 4,38. I Sverige har 40 % av informanterna valt värdet 5 vilket antyder att de ändå varit relativt nöjda med kunskaperna som de har fått – trots problematiken med allt för teoretiskt innehåll på kurserna. Medelvärdet är 4,07, vilket inte är så mycket lägre än i Finland, även om de finländska

informanterna överlag verkade lite mer nöjda med sin utbildning som det framkommer i avsnitt 3.1.1.



**Figur 11 och 12.** Kunskaper från de teoretiska kurserna i förhållande till det framtida yrket

På frågan där informanterna fick utvärdera sin kompetens efter att ha avlagt alla teoretiska kurserna (se fråga 11 i Bilaga 1 och fråga 12 i Bilaga 2) syns det dock mer dispersion, som figurerna 13 och 14 visar, trots att många känner att de fått sådana kunskaper på kurserna som de kommer att behöva. I Finland är det genomsnittliga värdet på denna fråga någorlunda lägre än på den förgående frågan: ungefär en tredjedel ställer sig på mitten av värdeskalen men flera har valt någon siffra under 4 – bara två informanter har svarat att de känner sig kompetenta (värde 6) eller väldigt kompetenta (värde 7). Detta ger det hittills lägsta medelvärdet 3,69. Det intressanta är att även om de svenska informanterna i avsnitt 3.1.1. verkade mindre nöjda med sin utbildning, har nästan hälften (47 %) av svarare valt värdet 5, vilket antyder att de känner sig ganska kompetenta – och medelvärdet blir för första gången högre än i Finland: 4,13.



**Figur 13 och 14.** Kompetens efter de teoretiska kurserna

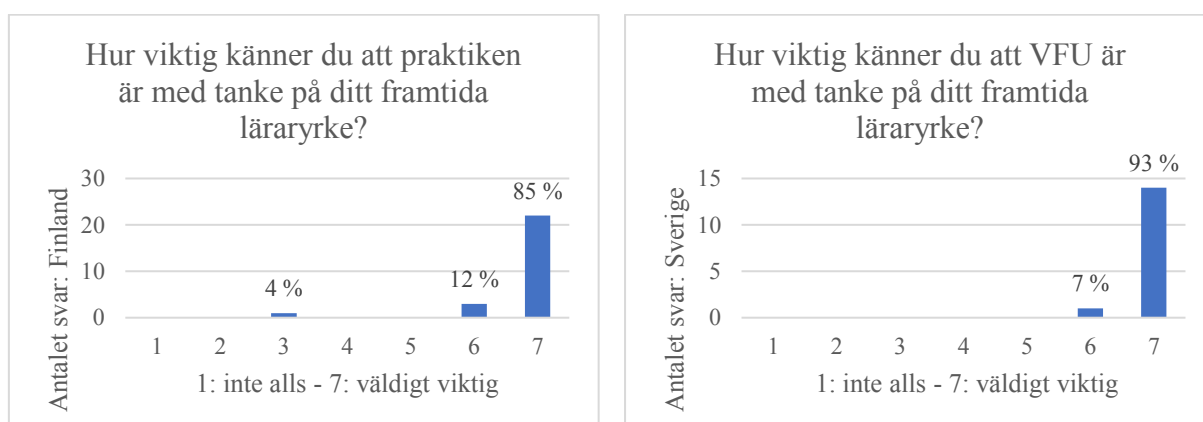
I enkäterna utvärderade informanterna även hur undervisningspraktiken har förberett dem till läraryrket (se fråga 17 i Bilaga 1 och fråga 18 i Bilaga 2). Figur 15 nedan visar att nästan alla

finländska informanter anser att praktiken har förberett dem till deras framtida yrke som lärare. Det är bara två informanter som valt värdet 3 eller 4 på skalan, resten ställer sig positivt till praktiken: 24 informanter har valt antingen värdet 5, 6 eller 7. Detta ger ett genomsnitt 5,77 – som är mycket högre än i frågan om kompetens som informanter fått från de teoretiska kurserna på Figur 13. Som det framkommer i Figur 16 känner de svenska informanterna minst lika positivt om undervisningspraktiken (trots att många delar av praktiken kritiserades i samband med frågorna om vad som kunde förbättras i undervisningspraktiken): 60 % av svaren ligger på värdet 6 och det är bara en informant som har valt värdet 3. Medelvärdet är 5,87, vilket är en aning högre än i Finland.



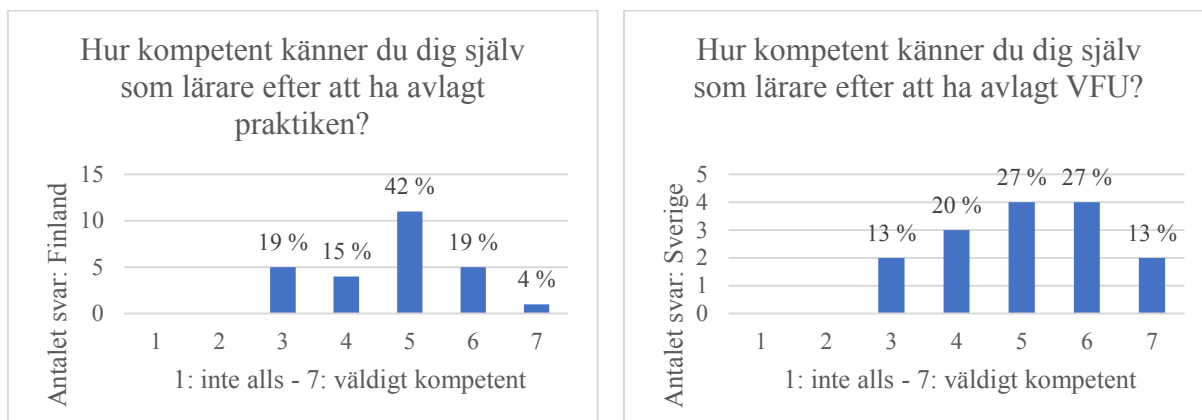
**Figur 15 och 16.** Kunskaper från undervisningspraktiken i förhållande till det framtida yrket

På frågan om hur viktig undervisningspraktiken är för det framtida läraryrket enligt informanterna (fråga 18 i Bilaga 1, fråga 19 i Bilaga 2), var svaret nästan entydigt ”viktigt” i båda länderna, som figurerna 17 och 18 visar. Det är bara en informant i Finland som avviker sig från resten av gruppen med värdet 3 och en informant i Sverige som inte har valt det högsta värdet.



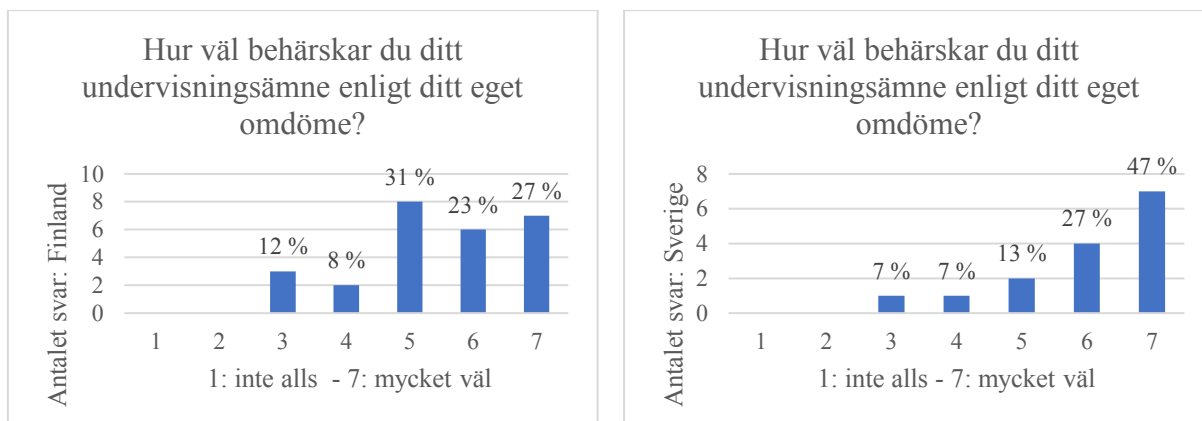
**Figur 17 och 18.** Undervisningspraktikens betydelse i förhållande till det framtida yrket

Informanterna känner sig dessutom mer kompetenta efter att ha avlagt undervisningspraktiken (fråga 19 i Bilaga 1, fråga 20 i Bilaga 20), i jämförelse med kompetensen efter de teoretiska studierna (se figurerna 13 och 14). Majoriteten (65 %) av de finska informanterna har valt värdet 5 eller högre på skalan. Därtill är det ingen som har svarat att de inte alls (värdena 1 och 2) skulle känna sig kompetenta efter praktiken. Det genomsnittliga värdet är 4,73. Detta står i samband med de tidigare resultaten om informanternas förväntningar och motivation under praktiken (se avsnitt 3.1.1.): Informanterna känner att praktiken erbjuder sådana kunskaper som är väsentliga i deras framtida yrke, vilket även resulterar i högre förväntningar och motivation eftersom undervisningspraktiken uppenbarligen uppfattas meningsfull. Precis som i frågan angående kompetensen efter de teoretiska kurserna (Figur 14), har de svenska informanterna uppgett högre värde i genomsnitt än de finska informanterna: 5,07.



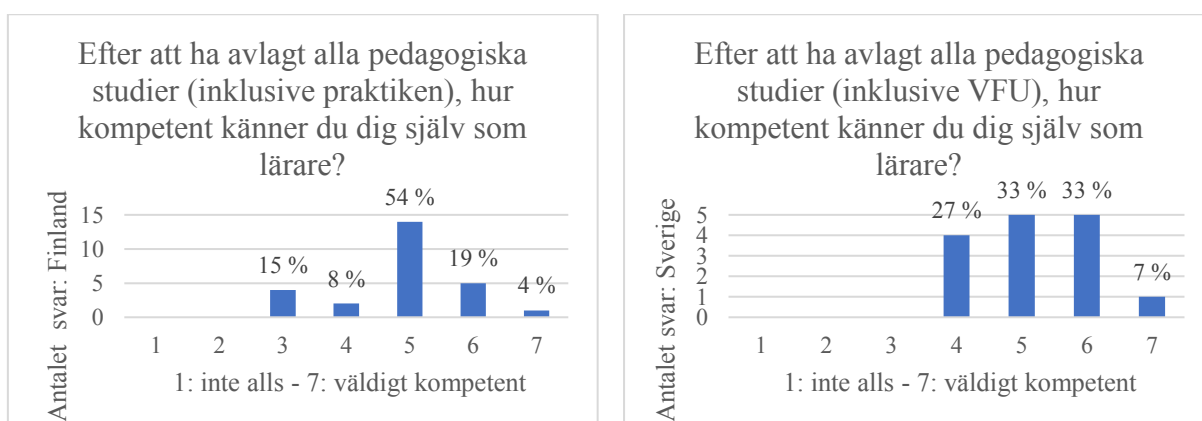
**Figur 19 och 20.** Kompetens efter undervisningspraktiken

Informanterna bedömer att deras behärskning av undervisningsämnet är ganska bra (se fråga 22 i Bilaga 1 och fråga 23 i Bilaga 2). Ungefär 80 % av informanterna i Finland uppger att de behärskar sitt ämne väl eller mycket väl (värdena 5–7). Detta kan tolkas som ett rimligt resultat då den genomsnittliga informanten har studerat kring 4 år vid universitet (se avsnitt 3.2.). Medelvärdet är 5,46. Nästan hälften (47 %) av de svenska informanterna har uppgett att de behärskar sitt undervisningsämne mycket väl (värdet 7), vilket ger medelvärdet 6 – genomsnittet blir alltså synbart högre än i Finland, trots att den genomsnittliga informanten i Sverige inte har studerat längre än den i Finland.



**Figur 21 och 22.** Kompetens i undervisningsämnet

Över hälften av de finska informanterna ställer sig relativt positivt på frågan om hur kompetenta de känner sig själva efter att ha avlagt alla pedagogiska studier samt undervisningspraktiken (fråga 23 i Bilaga 1): 54 % har svarat att de uppfattar sig åtminstone ganska kompetenta. Det genomsnittliga värdet blir således högre (4,88) efter alla pedagogiska studier i jämförelse med att enbart ha avlagt de teoretiska studierna (3,69) eller undervisningspraktiken (4,73) – vilket kan tolkas som ett naturligt resultat då informanterna haft mer tid i utbildningen och fått mer omfattande kunskaper i teori och i praktik. Det verkar dock vara undervisningspraktiken som haft mest vikt i kompetensaspekten. Ingen av informanterna i Sverige har valt ett värde under 4, vilket visar att de känner sig kompetenta eller till och med väldigt kompetenta efter att ha avlagt alla pedagogiska studier samt undervisningspraktiken (se fråga 24 i Bilaga 2). Medelvärdet är 5,2 och det är också högre än i Finland men även efter de teoretiska studierna (4,13) och en aning högre än efter undervisningspraktiken (5,07).



**Figur 23 och 24.** Kompetens efter alla pedagogiska studier

Det som kan sammanfattas från alla figurerna ovan är att undervisningspraktiken verkar frambringa mer kompetens än de teoretiska kurserna hos informantgrupperna i båda länderna.

Efter att ha avlagt alla pedagogiska studier inklusive praktiken är informanternas bedömning av sin kompetensnivå synnerligen högre än efter att enbart ha avlagt de teoretiska kurserna. Däremot är kompetensnivån nästan densamma efter alla pedagogiska studier respektive efter undervisningspraktiken. Således kan man konstatera att undervisningspraktiken eventuellt har mer vikt på kompetensutvecklingen än de teoretiska kurserna. Dock uppnår man bästa resultatet genom att ha genomfört båda studiehelheterna. Överlag är uppfattningen av kompetensnivån högre hos de svenska informanterna i alla frågor, något som är intressant eftersom de svenska informanterna varit mindre nöjda med sin utbildning än de finska informanterna, som avsnitt 3.1.1. visar.

### **3.1.2.2. Yrkesutveckling**

Angående lärarstudenternas yrkesutveckling var det väsentligt att fråga hur de teoretiska kurserna och undervisningspraktiken har bidragit till att informanterna har utvecklats som lärare (fråga 12 i Bilaga 1 samt fråga 13 i Bilaga 2). De finska informanternas syn på frågan varierar tämligen mycket. Vissa anser att de teoretiska kurserna har knappt – om alls – bidragit till yrkesutvecklingen eller att de har gjort det dåligt. En informant menar dock att även om hen inte haft så mycket nytta av de teoretiska kurserna än, kommer de förmodligen gynna hen senare när hen fått mer erfarenhet och praktisk grund att reflektera teorin till ("Vielä en ole kovin hyvin pystynyt hyödyntämään kurssien sisältöjä, mutta todennäköisesti niistä on hyötyä myöhemmin kun opetuskokemusta on kertynyt ja on käytännön pohjaa, mihin peilata teoriaa.").

En finsk informant anser att de teoretiska kurserna har erbjudit ett brett utbud på alternativa synsätt och handlingsmönster där man kan välja de som passar en bäst och således kunna utveckla undervisningen vidare från det som man själv har upplevt under sin skoltid. ("Teoreettiset kurssit ikään kuin antoivat laajan kattauksen vaihtoehtoisia näkemyksiä ja toimintamalleja, joista pystyin valikoimaan itselleni sopivia. Tällöin opettaminen ei pohjautunut pelkästään sen varaan, millaista opetusta olen itse saanut kouluajanani.") En annan menar att de teoretiska kurserna har gett "idealer" och "know-how" för att arbeta på fältet ("Teoreettiset kurssit antoivat 'ideaaleja, mutta myös paljon tietoa ja ns. 'know-how':ta kentällä olemiseen.").

De finska informanterna uppger att de har fått mer perspektiv på exempelvis lärarskap, undervisning och inläring; de har format sina egna åsikter och att de har varit tvungna att ta

reda på saker och fundera på dem från många olika håll. Därtill konstaterar en informant att hen nu vet var informationen finns när man väl behöver svar på någonting ("Tietää hieman suuntaa, minne suunnata sitten kun kaipaa jotain vastauksia."). De teoretiska kurserna har även hjälpt med att reflektera över bra lärarskap och hur man bemöter eleverna ("Ovat auttaneet pohtimaan hyvää opettajuutta ja erilaisten oppilaiden kohtaamista."). Som det framkommer i teoridelen, bidrar de teoretiska kurserna till att studenterna skapar förståelse för att varje elev är unik med sina speciella behov och inser att bemötandet av eleverna är viktigt (se avsnitt 2.3.2.). En informant menar dessutom att hen har börjat fästa uppmärksamhet vid utvecklingen av hens läraridentitet ("Olen alkanut kiinnittää huomiota opettajaidentiteettini kehittymiseen.").

De svenska informanterna anser exempelvis att de teoretiska kurserna har gett dem flera perspektiv på läraryrket och undervisning, förhållningssätt och insikt om yrkets mångsidighet. Informanterna menar även att de har fått "en bra förberedelse för att fortsätta utvecklas akademiskt" och "en viss förståelse för grunderna". En informant yttrar: "De [teoretiska kurserna] har givit nyttig information som alltid kommer ligga i bakhuvudet och forma min lärargärning."

En informant känner dock att de teoretiska kurserna, trots att de erbjuder viktiga kunskaper, inte riktigt bidragit till utveckling som lärare: "Har ökat min kunskap kring att vara lärare men känner inte att de konkretiserats såpass mycket att det hjälpt mig att utvecklas SOM lärare." En annan informant konstaterar att kurserna har gett hen kunskap om forskning som finns i området men inte hur hen kan applicera denna forskning i praktiken. En informant anser dessutom att kurserna inte hjälpt till särskilt mycket: "Det matnyttigaste som jag har haft under min utbildning har varit mina ämnesstudier."

Enligt informanterna i Finland har undervisningspraktiken hjälpt dem att utvecklas som lärare (fråga 20 i Bilaga 1) exempelvis genom att de i praktiken har fått öva det som man i verkligheten kommer att arbeta med, och dessutom med riktiga elever – något som anses som det bästa sättet att öva på undervisning ("Harjoitellaan oikeasti sitä mitä tulee tulevaisuudessa tekemään, oikeiden oppilaiden kanssa – mikä sen parempi tapa harjoitella opettamista."). En annan informant tillägger att det inte går att lära sig att bli en lärare på något annat sätt än genom att undervisa ("Opettajaksi ei voi oppia muuta kuin opettamalla."). Flera informanter uppger att de har fått mycket praktiska kunskaper genom att prova på undervisningsplanering, tidshantering och att använda olika undervisningsmetoder och -verktyg.

Enligt en informant har man så småningom fått upptäcka hurdan stil passar en bäst. Därtill har man enligt hen även fått upptäcka, att vissa saker fungerar bättre i undervisningen än andra ("Saanut kokeilla erilaisia opetusmenetelmiä ja vähitellen huomannut millainen tyyli sopii itselle parhaiten. On myös huomannut, että toiset jutut toimivat paremmin kuin toiset."). En annan informant menar att hen fått se hur vissa grupper fungerar och reagerar på vissa uppgifter ("Opetusharjoittelussa pääsi kokeilemaan miten jotkut ryhmät toimivat ja reagoivat tiettyihin tehtäviin."). En informant sammanfattar att hen har växt mycket som lärare och börjat forma sin egen uppfattning om undervisning och de saker som hen tycker att fungerar ("Kasvoin paljon opettajana ja aloin muodostaa omaa käsitystäni opettamisesta ja mitkä asiat mielestäni toimivat."). Det lyfts fram i teoridelen att självkännedom är en del av personlig utveckling, vilket är betydelsefullt i yrkesrollen: Studenterna formar en mer omfattande bild av sina egna styrkor och svagheter och får en mer realistisk uppfattning om sin faktiska kompetens (se avsnitt 2.3.2.).

Informanterna uppger även att de har fått se och uppleva verkliga händelser och situationer som de inte ens stött på i studierna samt bemöta elever och reflektera hur man ska ta till hänsyn olika inlärare. ("Pääsi kohtaamaan tilanteita, joita opinnoissa ei ollut tullut edes vastaan." "Näin ja koin oikeita käytännön tilanteita, kohtasin oppilaita." "Opin myös reflektomaan, miten huomioin eri oppilaita."). Några uttrycker även att de har fått feedback och uppgifter om vad de fortfarande borde vidareutveckla ("Sai palautetta ja tietoa siitä, mitä tulisi vielä kehittää.") och att med hjälp av denna feedback kan man försöka utveckla sig själv ("Saadun palautteen avulla voi pyrkiä kehittämään itseään."). Som det framkommer i teoridelen är lärarstudenternas självbild även en påföljd av hur de får reflektera dessa erfarenheter med handledaren (se avsnitt 2.3.2.).

Några informanter konstaterar att undervisningspraktiken även har hjälpt dem att bygga sin blivande läraridentitet ("Auttoi myös rakentamaan omaa tulevaa opettajan identiteettiä.") och gett dem självförtroende och mod att vara lärare ("Sain itseluottamusta ja rohkeutta toimia opettajana."). En informant menar att praktiken har gett säkerhet till hens lärarskap samtidigt som hen fått många lyckade upplevelser och mycket att tänka på, speciellt kring sin egen personlighet: Hurdan är en bra lärare och hurdana egenskaper saknar man hos sig själv och vad ska man nöja sig med för att vara på en "bra nivå"? ("Antoi varmuutta omaan opettajuuteen. Opetusharjoittelu antoi onnistumisen kokemuksia ja paljon mietittävää, erityisesti oman



persoonan kanssa sai painia: millainen on hyvä opettaja ja mitä ominaisuuksia ei itseltä löydy ja mihin tyytyy, ns. hyvä taso.”).

En informant uppger att hen under praktiken har fått bekräftelse på att lärararbetet kunde vara hens framtida yrke. Hen anser att undervisningspraktiken har konkretiserat varför man har studerat i flera år (”Opetusharjoittelussa sain vahvistuksen siitä, että opettajan työ voisi olla se minun tulevaisuuden ammatti. Harjoittelut konkretisoivat sen, miksi tässä on opiskeltu jo monta vuotta.”). En annan informant anser att även om hen inte möjligen kunnat uppleva allt under praktiken, har hen fått mycket övning och tips för yrket. Hen tycker att hen fått lära av alla misstag och göra bättre nu när hen arbetat som lärarvikarie (”Sain käytännön harjoittelua ammatista sekä paljon vinkkejä, vaikka millään ei kaikkea pystynytkään kokemaan. Silti koen, että kaikista virheistä opin eikä niitä ole toistunut nyt sijaisena niin paljoa.”). Som det konstaterades i teoridelen, utvecklas kunskapen bland annat i en process där studenterna i en trygg situation får prova på och ibland göra misstag under händelsernas gång. Genom att reflektera över de tillfälliga misstagen kan de förvandlas till användbara erfarenheter (se avsnitt 2.3.2.). En informant konstaterar dock att hen inte känner sig själv redo än, utan borde säkert fortsätta öva på genom att ta emot vikariat (”En kuitenkin koe olevani vielä täysin valmis, varmaan pitää ottaa sijaisuuksia.”).

I Sverige har informanterna liknande åsikter om hur undervisningspraktiken har hjälpt med deras yrkesutveckling (fråga 21 i Bilaga 2). I svaren framkommer exempelvis att man har lärt sig ”mer om det praktiska genomförandet samt att bemöta elever.” Undervisningspraktiken har också hjälpt med att ”få en helhetsbild av vad det innebär att vara lärare i praktiken”. En informant yttrar att hen haft många diskussioner med sin handledare och andra lärare där hen fått mycket råd. Därtill har hen fått ”testa lektionsplaneringar och se vad som fungerar och inte hjälper”. Även andra informanter menar att det är bra att ”man får sätta teorin i praktik” och testa på olika teorier samt ”pröva rollen som lärare och diskutera pedagogiska idéer med verksamma lärare.” En informant yttrar: ”Jag har fått se olika skolor och pratat med många olika lärare. Jag får träffa riktiga elever i olika grupper som jag kan testa lektionskoncept på.” Enligt Persson och Nordänger (2006) bildas läraridentitet ofta i samband med undervisningspraktik när studenterna får erfarenheter av den professionella lärarrollen (se avsnitt 2.3.2.).

En informant uttrycker att undervisningspraktiken har ”utvecklat förståelse av yrkets mångsidighet, vikten av arbetslaget och kollegor”. En informant uttrycker dock att även om man i undervisningspraktiken kan tillämpa sina tidigare lärda kunskaper är det i vissa fall ”så långt emellan att man får det teoretiska till att man utför det praktiska att man glömmer bort mycket”. Tre informanter anser även att ”hålla i egen undervisning” har hjälpt dem: ”Det är väl egentligen det enda sättet man inom utbildningens ramar kan bekräfta om det man lär sig faktiskt fungerar.” Vidare konstaterar den andra informanten: ”VFU-perioderna är ett väldigt bra botemedel mot nervositeten att arbeta i klassrummet. Det ger en trygghet då man får känna av att man antagligen kommer att fixa detta yrke ganska bra till slut”. Den tredje informanten sammanfattar: ”Att få undervisa är det bästa som finns i världen. Att få interagera med eleverna och slipa på mina kunskaper och utveckla mitt know-how samt få följa en erfaren lärare är otroligt nyttigt. Det är en fröjd att se när elever tar till sig det du lär ut och förbättras i sin kunskapsutveckling.”

Enkäten tog även reda på vilka saker som har påverkat lärarstudenternas personliga utveckling som lärare (fråga 28 i Bilaga 1 och fråga 29 i Bilaga 2). De flesta av de finska informanterna har uppgett att det som påverkat deras personliga utveckling är för det mesta sådana saker som de har upplevt i undervisningspraktiken: feedback, handledare, andra lärarpraktikanter och deras stöd, att lyckas och misslyckas, motivation, de egna språkkunskaperna samt praktiska erfarenheter. En informant menar att självreflektion och att kunna jämföra sig med dem andra har varit till hjälp (”itsereflektointi, muihin itseäni vertaaminen”). En annan betonar feedbacken, förbättringsförslag och mängden av lektioner som hen har fått undervisa. Att ha fått öva på undervisning så mycket har oundvikligen sett till att hen har utvecklats som lärare (”Palaute, palaute ja palaute, varsinkin se mitä olisin voinut tunneillani parantaa. Lisäksi pidettäviä tunteja kertyi niin paljon, että niiden aikana pakostakin kehittyi.”).

En informant konstaterar att saker som medverkat i hens personliga utveckling till lärare är det följande: ”Att lita på sig själv, positiv och konstruktiv feedback från handledarna, de lyckade upplevelserna i undervisningssituationerna” (”Itseensä luottaminen, positiivinen ja rakentava palaute ohjaajilta, onnistumisen kokemukset opetustilanteissa.”). En annan informant yttrar att hen har fått misslyckas och lära sig av de stunderna. Hen har även insett att varje lektion inte behöver vara perfekt. Från andra lärarstudenters feedback har hen fått förståelse för att även om man själv skulle se lektionen som misslyckad, ser inte de andra det på samma vis (”On saanut epäonnistua ja niistä on oppinut, on huomannut, ettei jokaisen tunnin tarvitse olla täydellinen.

Vertaispalautteesta on myös huomannut, että vaikka itse pitäisi tuntia epäonnistuneena, muut eivät näe asiaa samalla tavalla.”). Denna process av ”prövning och misstag” samt förmågan att kunna reflektera över den och lära sig från den är också i linje med Persson och Nordängers (2006) studie (se avsnitt 2.3.2.).

Utöver de saker som de finska informanterna har fått med sig från undervisningspraktiken har några listat ned även andra faktorer i utvecklingen till lärare: En menar att hens eget synsätt – eller den egna pedagogiska filosofin – som har formats utifrån skolminnen har medverkat i yrkesutvecklingen (”Oma ”näkemys”; oma ”kasvatusfilosofia” joka on muovautunut omien koulumuistojen pohjalta.”). En annan uppger hen har utvecklats eftersom hen har varit modig och redo att möta sina rädslor och klivit ut ur bekvämlighetszonen – för där utvecklas man mest (”Se, että on ollut rohkea ja valmis kohtaamaan pelkoni ja astumaan epämurkuvuudelle, sillä se on se paikka, jossa kehittyy eniten.”). En informant anser att allt som även annars har påverkat hen personligen har också påverkat hens yrkesutveckling. Enligt hen är läraryrket ett arbete som man gör med sin personlighet och att arbeta med människor är till sist väldigt personligt (”Kaikki mikä on muutenkin vaikuttanut minuun. Persoonalla tehtävä työ ja ihmisten kanssa toimiminen on lopulta niin henkilökohtaista.”). En annan informant uppger helt enkelt att det som påverkat hen mest är det faktumet att hen vill vara en lärare (”Se, että haluan olla opettaja!”).

Lika så som de finska informanterna, uppger även tre av de svenska informanterna att det som hjälpt dem att utveckla som lärare under praktiken är att ha fått ”testa och pröva i klassrummet; det praktiska arbetet”. Därtill uppger informanter även planering, genomförande av undervisning och efterreflektion som viktiga faktorer. En informant sammanfattar: ”Erfarenheter och ämneskunskaper, det är de två hörnstenarna.” Även feedbacken lyfts fram i tre svar. En informant uttrycker: ”Att få lov att diskutera med andra studenter har varit jätteviktigt för att hitta min lärarstil och att få se verksamma lärare i sin yrkesutövning.”

Tre av de svenska informanterna uppger att de har haft bra lärare och lärarförebilder som har inspirerat dem under deras skoltid i grund- och gymnasieskolan samt under lärarutbildningen. En informant menar att hens egen livserfarenhet tillsammans med ”vissa underbara lärare på lärarutbildningen samt VFU” har påverkat hens personliga utveckling som lärare. En annan informant yttrar: ”Jag har haft några jättefina lärarförebilder under utbildningen och velat leva upp till deras förväntningar på mig”. En informant nämner även personlig mognad, det att de

har blivit äldre: ”Jag tror det har ganska stor betydelse att jag har växt upp i de pedagogiska tankarna.” En annan informant konstaterar att det som påverkat hens yrkesutveckling mest är ”personligt intresse och engagemang”. Därtill tycker en av informanterna att läsa mycket skönlitteratur och ämneslitteratur har hjälpt hen: ”Skönlitteratur har hjälpt mig utvecklas som person och ämneslitteratur har utvecklat mina kunskaper.”

För att sammanfatta informanternas åsikter om vad som har haft påverkan på deras personliga utveckling som lärare kan man konstatera att undervisningspraktiken har spelat en stor roll – både hos de finska och de svenska lärarstudenterna. Feedback, övning, stöd, reflektioner och praktiska erfarenheter – lika väl som ämneskunskaper – är faktorer som har haft betydelse i informanternas yrkesutveckling. Därtill möjlighet att prova på sina kunskaper och både lyckas och misslyckas har medverkat i informanternas utveckling som lärare. De finska informanterna verkar värdera feedbacken mest medan de svenska informanterna anser att bra lärarförebilder är väldigt viktiga. I nästa avsnitt analyseras hur informanterna ser på lärarens roll och status. Informanternas syn på lärarens roll kan eventuellt ha påverkan på hur deras yrkesidentitet utformas vidare.

### **3.1.3. Informanternas syn på lärarens roll och status – yrkesidentitet utformas**

I detta avsnitt behandlas frågor som belyser de finska och svenska informanternas uppfattningar om lärarens roll och status. Avsnittet redogör för hur informanterna definierar en bra lärare, hur de känner om att själva vara i lärarrollen och vad de anser som sina styrkor som lärare. Vidare utreds vad informanterna tycker är bra eller utmanande i lärarens yrke. Avsnittet tangerar även frågan om lärarens status. Till slut klargörs vad informanterna har haft som anledningar att studera till lärare. I enkäterna är de frågor som fokuserar på dessa teman följande: Hurdan är en bra lärare? Vad anser informanterna som sina styrkor som lärare? Hur känner informanterna sig när de står framför klassen i lärarrollen? Vad tycker informanterna är bra i lärarens yrke? Vad tycker de är utmanande? Hur sannolikt vill informanterna arbeta som lärare efter utexaminering? Hurdan är lärarens status enligt dem? Varför har informanterna valt att studera till lärare?

I enkäterna fick informanterna reflektera på hurdan är en bra lärare enligt dem (fråga 33 i Bilaga 1 och fråga 34 i Bilaga 2). Svaren gav ett brett utbud av olika och definitioner på en bra lärare. Många av dessa definitioner står i samband med olika forskares definitioner på lärarkompetens

och lärarens roll (se avsnitt 2.3.1.): bland annat vissa personliga egenskaper, ämneskunskaper och pedagogiska kunskaper lyfts fram både i den teoretiska delen och i informanternas svar.

Det framkommer i sju finska informanternas svar att en bra lärare är socialt förgåvad och har empatisk förmåga. Därtill uppger sex informanter att läraren ska vara engagerad i sitt ämne. En informant menar att läraren ska bland annat vara självsäker, positiv, kunna sitt ämne och vara intresserad av det ("Itsevarma, positiivinen, osaa ja on kiinnostunut asiastaan") medan en annan informant definierar en bra lärare som närvarande, genuin, ärlig, mångsidig och intresserad av sitt eget arbete och sina elever ("Läsnäoleva, aito, rehellinen, monipuolinen, omasta työstä ja oppilaista kiinnostunut.").

Fjorton informanter uppger också att en skicklig lärare ska ha kompetens i ämnet och således vara en "sakkunnig professionell" ("asiantunteva ammattilainen") eller en "substansexpert" ("substanssiosaaja") som även kan tolka sina elevers språkkunskaper och tillämpa sin pedagogiska kännedom enligt dem ("Asiantuntija joka osa tulkita oppilaittensa kielitaitoa ja soveltaa pedagogista osaamista sen mukaan."). En informant säger att en bra lärare inte är förbenad ("Ei kangistu kaavoihin.") och en annan menar att en skicklig lärare kan sin sak och vill att eleverna hittar intresset att lära sig ("Osaa asiansa ja haluaa, että oppilaat löytävät innostuksen oppia ne."). Enligt en informant håller läraren tidsplanen, är ansvarsfull, agerar etiskt och är sig själv ("Pysyy aikataulussa, vastuullinen, toimii eettisesti, on oma itsensä.").

En skicklig lärare är entusiastisk, inspirerande och engagerad ("innokas ja innostava, omistautunut") och vet dessutom hur man skapar en bra stämning i klassrummet samtidigt som man sätter krav och gränser på eleverna ("Luo luokkaan hyvän ilmapiiriin. Samalla kuitenkin myös vaatii oppilailtaan ja osaa asettaa rajat."). En informant menar att läraren ska ha auktoritet men samtidigt vara trevlig och ha humor ("Hänellä on auktoriteettia, mutta hän on samaan aikaan myös mukava. Huumori on aina plussaa.") medan en annan konstaterar att man ska vara "avslappnad men bestämd" ("rento mutta jäämäkä"). En informant sammanfattar att en skicklig lärare helt enkelt ger kärlek och gränser ("rakkautta ja rajoja").

En informant tycker att en bra lärare inte är för sträng och hjälper även de svaga eleverna ("Ei ole liian tiukka, auttaa myös heikkoja oppilaita."). Även elva andra informanter uttrycker att det är viktigt att läraren bland annat bemöter eleverna rätt och bryr sig om dem. En informant uppger exempelvis att en bra lärare behandlar alla jämlikt och ingriper i mobbning ("kohtelee

jokaista tasa-arvoisesti. Opettaja, joka puuttuu kiusaamiseen,") medan en annan säger att en bra lärare är känslig för stämningar och ser till att eleven blir bemött på det bästa möjliga sättet ("Hänellä on herkät tuntosarvet. Oppilas tulee huomioduksi parhaalla mahdollisella tavalla."). Enligt en informant ska läraren vara tålmodig, rättvis och beakta elever som människor, inte bara som elever. ("Kärsivällinen, tasapuolinen, huomioi oppilaat ihmisinä, ei pelkästään oppilaina.").

En informants ideallärare är en mentalt mogen och stabil vuxen ("Ihanneopettajani olisi henkisesti kypsä ja tasapainoinen aikuinen."), och en annan menar att en bra lärare är en trygg människa som är enkel att närma sig ("Turvallinen ihminen, jota on helppo lähestyä."). En informant uttrycker att läraren ska utveckla sig själv men även ta hand om sig själv ("Itseään kehittävä, mutta myös itseään huolta pitävä.") medan en annan konstaterar att en bra lärare strävar efter att utveckla sina elever och sig själv ("Pyrkii kehittämään oppilaita ja itse kehittymään."). Enligt en informant gör en bra lärare sitt arbete med hjärtat ("Tekee työtään sydämellään.").

De svenska informanterna uppger att en bra lärare är bland annat intresserad av sitt ämne, motiverande och engagerande: "En bra lärare kan göra undervisning inspirerande och intressant". En informant tillägger att en bra lärare "bjuder på sig själv och är tillmötesgående". Därtill uttrycker fem av informanterna att en skicklig lärare är kunnig i sitt arbete: "kunnig och känslig" eller "ämneskunnig och bra på att styra undervisningen". Enligt en informant ska en lärare vara "tydlig, strukturerad och organiserad" samt kunna "planera, utföra och utvärdera undervisning". En informant menar att en skicklig lärare har "höga förväntningar men ger stöd där det behövs", och vidare att läraren "ger eleverna aktivt inflytande i deras eget lärande och tror på att varje individ kan lyckas".

Fem av de svenska informanterna lyfter fram att ledarskap är viktigt hos en bra lärare: "En bra lärare är flexibel, har ett starkt ledarskap och är bra på att fördela sin tid." En informant fortsätter: "Ödmjuk nog att lyssna på eleverna men självsäker nog att leda i klassrummet." Därtill menar en informant att en skicklig lärare är "inkluderande men samtidigt inger tydligt ledarskap och tilltro" medan en annan informant formulerar att en bra lärare "har auktoritet och kan använda det till elevernas nytta". En informant sammanfattar: "Tänk McGonagall!" Minerva McGonagall är en lärare i Harry Potter-bokserien av J.K. Rowling. Hon beskrivs som

sträng, rättvis och formell men har även en mjuk sida. Hon är samlad och kan ta itu med svårigheter. (Wikipedia 2018)

Utöver att en bra lärare är en engagerad och kunnig ledare har hen ”bra pedagogiska strategier och förtroende hos eleverna” enligt en informant och ”lyssnar in elevers behov” enligt en annan. En av informanterna definierar en bra lärare bland annat som ”bemötande och rättvis”, medan en informant tycker att det är viktigt att läraren ”tar hänsyn till elevernas livserfarenheter”. En informant formulerar: ”Jämlikhet är viktigt men svårdefinierat i en skolkontext men en bra lärare ska bidra till att alla elever ska få samma möjligheter att nå sina mål.”

Enligt en svensk informant är det väsentligt för en bra lärare att ”sträva alltid efter utveckling och kunna därmed vara självkritisk”. En annan informant tillägger att man ska vara ”anpassningsbar och samarbeta gärna med andra lärare.” En av informanterna menar att man ska ”veta hur man balanserar ansvar – och tar inte på sig mer än vad man orkar med”, och en annan fortsätter att man ska vara en mentor för sina elever och en hälsosam förebild: ”Med hälsosam menar jag en välanpassad och ansvarsfull, vuxen människa i elevernas omgivning som de kan se lever ett bra liv som ett exempel på hur man är som en mogen, vuxen människa.” En informant sammanfattar egenskaperna hos en bra lärare såhär: ”Omtänksam men inte godtrogen. Lyhörd men ändå en tydlig ledare. Kunnig men inte elitistisk. Engagerad men inte utbränd.”

I enkäterna frågades även hur informanterna uppfattar sig själva som lärare. Informanterna fick utvärdera sina styrkor som lärare (fråga 34 i Bilaga 1 och fråga 35 i Bilaga 2). De egenskaper som valdes med i frågan är hämtade ur och modifierade efter kunskapsmålen för de pedagogiska studierna för ämneslärare (jfr utbildningsplan för ämneslärare i Uleåborg och i Göteborg). Informanterna fick välja de tre viktigaste egenskaperna de anser sig själva att ha och poängsätta dem från 1–3. Ett poängsystem skapades för svaren för att kunna forma en läsbar figur utifrån informanternas svar. Enligt systemet har det första valet gett tre poäng, andra valet två poäng och tredje valet ett poäng. Det sammanlagda antalet för varje egenskap räknades sedan ihop för att kunna visa vilka egenskaper informanterna oftast har uppgett som sina styrkor som lärare.

Figur 25 nedan visar att det som informanterna i Finland onekligen värderar högst hos sig själva är empati, taktfullhet och förmågan att anpassa sin handling enligt situationen – en egenskap som har fått 45 poäng. Därefter kommer egenskaper som omfattar flexibilitet i undervisningen

(26 poäng) och förmågan att stödja elever (22 poäng). De egenskaper som informanterna anser minst som sina styrkor är att kunna tillämpa pedagogisk teori i undervisning och relatera ämneskunskaper till läroplanen som båda fått endast ett poäng. Detta har förmodligen med de tidigare svaren (se avsnitt 3.1.1. och 3.1.2.) att göra: Några av informanterna har uppgett att de inte riktigt haft så mycket nytta av teorin – inte än i alla fall – och de kanske inte fäster uppmärksamhet vid att använda den i undervisning. En av informanterna har inte poängsatt sina val och därför har jag utelämnat hans svar från resultatet.

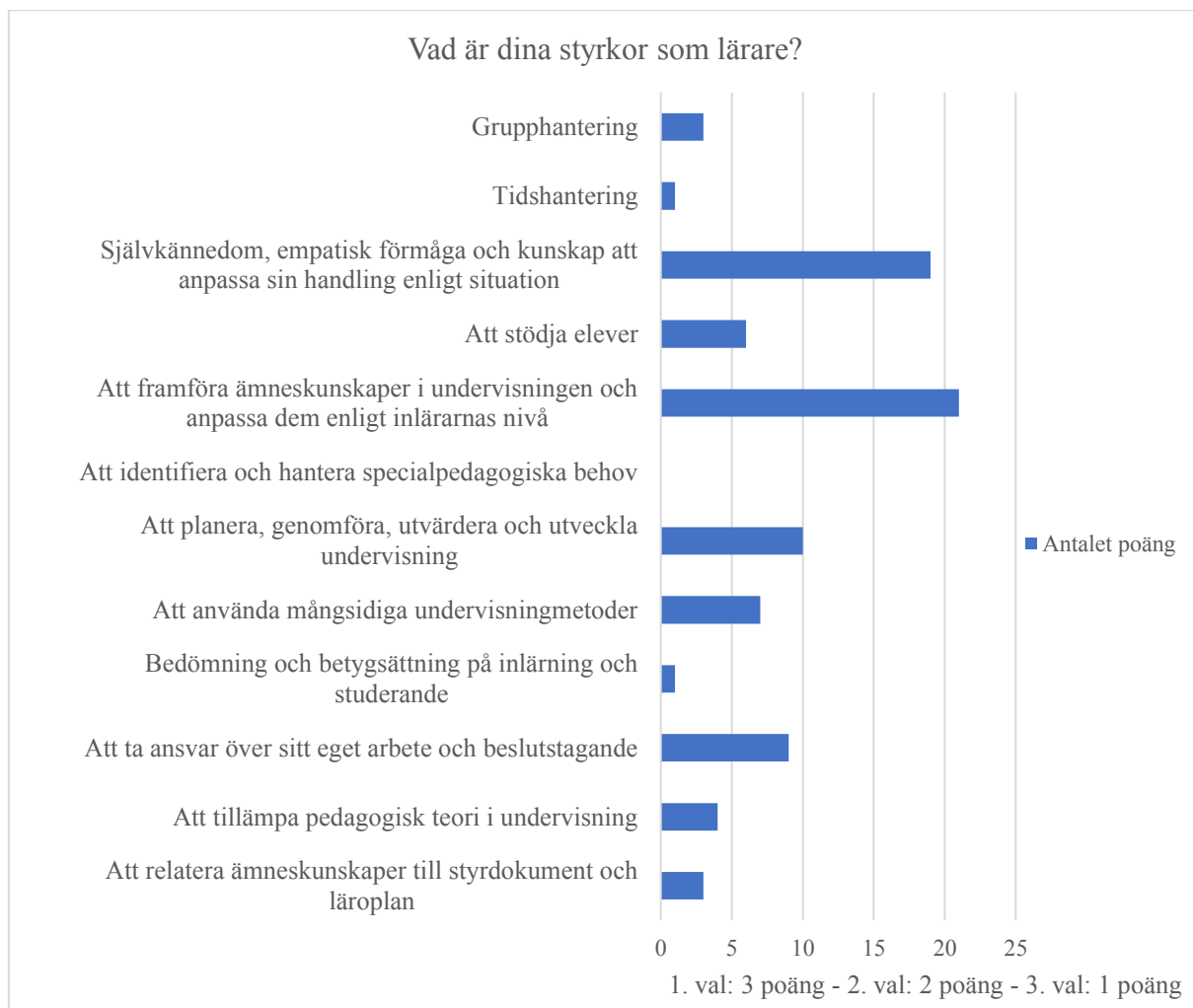


**Figur 25.** Styrkor som de finska informanterna anser sig själva att ha

Figur 26 nedan visar att de svenska informanterna anser att deras styrkor som lärare är – likväl som hos de finska informanterna – självkännedom, empatisk förmåga och kunskap att anpassa sin handling enligt situationen som har fått 19 poäng. Ännu en aning högre poängantal (21 poäng) har de gett på egenskapen att framföra ämneskunskaper i undervisningen och anpassa dem enligt inlärnarnas nivå. Ingen av informanterna har valt som sin styrka att kunna identifiera och hantera specialpedagogiska behov. Detta kan förmodligen vara på grund av att det enligt



informanterna behövs mer djupgående specialpedagogik i kursernas innehåll som det framkommer i svaren i avsnitt 3.1.1. Därtill har både tidshantering samt bedömning och betygsättning på inlärande och studerande enbart fått ett poäng. Detta kan igen vara relaterat till att det exempelvis undervisas mindre omfattande om bedömning och betygsättning i kursplanen än om de andra ämnesområdena (se Tabell 2 i avsnitt 2.2.2.).



**Figur 26.** Styrkor som de svenska informanterna anser sig själva att ha

Informanterna fick även utvärdera hur de känner för att stå framför klassen i lärarens roll (fråga 27 i Bilaga 1 och 28 i Bilaga 2). I frågan fanns det nio motsatta par av olika påståenden och informanterna bads att välja ett värde mellan 1–7 som bäst motsvarar deras känsla om påståendet (till exempel 1: känner mig stressad – 7: känner mig lugn). I tabellerna visas procentindelingen av informantgruppernas svar och var informanterna har ställt sig på värdeskalen. De högsta procentandelarna har markerats med rött så att det är enklare att urskilja huvudmönster bland svaren. Det sammansatta procenttalet i olika påståenden kan vara antingen 100 % eller 101 % på grund av att alla enskilda procenttal har avrundats.

De finska informanterna känner sig generellt sett ganska positiva i lärarens roll som det framkommer i Tabell 3 nedan. 35 % av svararna har uppgett att de känner sig lugna (värdet 6) och nästan lika många (31 %) har svarat att de känner sig relativt lugna (värdet 5). Det är bara en informant som har uppgett att hen känner sig ganska stressad (värdet 2). Lika väl har hälften av informanterna svarat att de upplever att de har gruppen under sin kontroll. Ingen har upplevt att gruppen inte skulle vara under kontroll och bara en av informanterna har angett värdet 3, som är det lägsta värdet som informanterna valt i påståendet.

Lite mer än hälften (54 %) anser att deras tidshantering är bra och överlag anser sammanlagt 84 % att deras tidshantering är minst relativt bra, till och med mycket bra (värdena 5–7). Vidare upplever nästan hälften (46%) av de finska informanterna att de är respekterade i lärarens roll – endast en informant har angett värdet 3 som är det lägsta värdet som informanterna angett i påståendet. På påståendet om informanternas självsäkerhet känner 35 % sig ganska självsäkra (värdet 5) medan två informanter känner sig antingen lite eller ganska osäkra (värdena 2 och 3). En tydlig majoritet (97 %) känner sig relativt eller till och med väldigt entusiastiska (värdena 5–7), bara en informant ställer sig lägre på skalan med värdet 4.

Dessutom upplever hälften av informanterna att det är bra stämning i klassrummet (värdet 6), en informant har upplevt något sämre stämning och valt värdet 3. Angående kompetensen syns det mer dispersion mellan svaren. 35 % av informanterna har uppgett att de känner sig ganska kompetenta (värdet 5). Å ena sidan har sammanlagt lika många (35 %) svarat att de känner sig ännu mer kompetenta (värdena 6 och 7) men å andra sidan har nästan lika många (31 %) valt ett värde lägre än 5. Nästan alla informanter (97 %) har upplevt att de har ganska mycket eller väldigt mycket motivation (värdena 5–7), det är igen bara en informant som känt sig mindre motiverad och uppgett värdet 3 på skalan. Den exakta procentindelningen av de finska informanternas svar visas i Tabell 3 nedan.

**Tabell 3.** Hur de finska informanterna känner sig i lärarrollen

	1	2	3	4	5	6	7	
Jag känner mig stressad		4 %		15 %	31 %	35 %	15 %	Jag känner mig lugn
Jag upplever att gruppen inte är under min kontroll			4 %	19 %	23 %	50 %	4 %	Jag upplever att gruppen är under min kontroll
Jag känner att tidshantering är dålig			8 %	8 %	15 %	54 %	15 %	Jag känner att tidshantering är bra
Jag upplever att jag inte är respekterad			4 %	8 %	31 %	46 %	12 %	Jag upplever att jag är respekterad
Jag känner mig osäker		4 %	4 %	19 %	35 %	31 %	8 %	Jag känner mig självsäker
Jag känner mig motvillig				4 %	27 %	35 %	35 %	Jag känner mig entusiastisk
Jag upplever att det är dålig stämning i klassrummet			4 %	8 %	19 %	50 %	19 %	Jag upplever att det är bra stämning i klassrummet
Jag känner mig inkompetent		4 %	12 %	15 %	35 %	23 %	12 %	Jag känner mig kompetent
Jag upplever att jag inte har motivation			4 %		27 %	35 %	35 %	Jag upplever att jag har motivation

Tabell 4 nedan visar att även de svenska informanterna verkar överlag ganska säkra i lärarens roll. 40 % har svarat att de känner sig lugna (värdet 6) samtidigt som ingen av dem har valt de två lägsta värdena: med andra ord har ingen känt sig stressad. Därtill upplever 40 % likaledes att gruppen är under deras kontroll (värdet 6), medan bara en informant har valt värdet 3 som är det lägsta i påståendet. Om tidshanteringen känner informanterna mer varierande: Lite mer än hälften (54%) av informanterna har valt antingen värdet 4 eller 5, vilket antyder att de känner att tidshanteringen är hyfsat bra. En informant har dock svarat att hen anser att tidshanteringen är väldigt dålig (värdet 1).

33% av informanterna upplever att de är respekterade (värdet 6) och ingen har svarat att de inte skulle känna sig respekterade (värdena 1 och 2). Det lägst angivna värdet är 3, som endast en informant har valt. Vidare känner 33 % sig lika självsäkra (värdet 6) medan 60 % av informanterna delar sig jämnt på värdena 4, 5 och 7. Nästan hälften (47 %) av informanterna har angett att de känner sig väldigt entusiastiska (värdet 7) och det lägsta värdet i påståendet är 3 som enbart en informant har ställt sig på. 47 % har dessutom angett att det är ganska bra stämning i klassrummet (värdet 5). Majoriteten (80 %) av informanterna känner sig ganska kompetenta och har valt antingen värdet 5 eller 6. Ingen av informanterna upplever att de inte

alls skulle känna sig kompetenta. 40 % av de svenska informanterna uppger därtill att de har mycket motivation (värdet 7) men en informant har dock svarat att hen inte har så mycket motivation (värdet 2). Majoriteteten av de finska informanterna har angett värdena 5–7 i varje påstående (se Tabell 3), vilket ger ett medelvärde 5,88 på de värden som är rödmarkerade i tabellen. De svenska informanternas medelvärde är nästan lika högt: 5,77.

**Tabell 4.** Hur de svenska informanterna känner sig i lärarrollen

	1	2	3	4	5	6	7	
Jag känner mig stressad			13 %	13 %	13 %	40 %	20 %	Jag känner mig lugn
Jag upplever att gruppen inte är under min kontroll			7 %	13 %	33 %	40 %	7 %	Jag upplever att gruppen är under min kontroll
Jag känner att tidshantering är dålig	7 %		7 %	27 %	27 %	13 %	20 %	Jag känner att tidshantering är bra
Jag upplever att jag inte är respekterad			7 %	27 %	20 %	33 %	13 %	Jag upplever att jag är respekterad
Jag känner mig osäker			7 %	20 %	20 %	33 %	20 %	Jag känner mig självsäker
Jag känner mig motvillig			7 %	13 %	13 %	20 %	47 %	Jag känner mig entusiastisk
Jag upplever att det är dålig stämning i klassrummet			7 %	13 %	47 %	13 %	20 %	Jag upplever att det är bra stämning i klassrummet
Jag känner mig inkompetent			7 %	7 %	40 %	40 %	7 %	Jag känner mig kompetent
Jag upplever att jag inte har motivation		7 %		7 %	20 %	27 %	40 %	Jag upplever att jag har motivation

För att sammanfatta informanternas syn på hurdan är en bra lärare kan det lyftas fram egenskaper som socialt begåvad, engagerad och har empatisk förmåga. En skicklig lärare har intresse för och kunskaper om sitt ämne och med hjälp av dessa motiverar och inspirerar hen eleverna till inläring. En bra lärare bemöter och behandlar alla elever jämlikt, visar stöd och kan styra undervisningen. De svenska informanterna betonar även ledarskapet hos en bra lärare mer än de finska informanterna. Som sina egna styrkor som lärare har de flesta finska informanterna uppgett empati, taktfullhet och förmåga att anpassa sin handling till situationen. De tycker även att de kan agera flexibelt i olika undervisningssituationer och miljöer och vet hur man stödjer elever. Lika så som de finska informanterna har även de svenska angett att de har självkännedom, empatisk förmåga och kunskap om att anpassa sin handling enligt situationen. Därtill anser de att kunna framföra ämneskunskaper i undervisningen och anpassa

dem enligt inlärarnas nivå. Informanterna i båda grupperna känner sig ganska positiva med att vara i lärarrollen.

I enkäterna frågades informanterna vad som är bra i lärarens arbete (fråga 31 i Bilaga 1 och fråga 32 i Bilaga 2). Elva av de finska informanterna har uppgett faktorer som har med uppfostran att göra. En informant menar: ”Den nästa generationen av redliga medborgare är i våra händer. Det är en möjlighet! Men även en utmaning.” (”Seuraava sukupolvi kunnon kansalaisia on käsissä. Se on mahdollisuus! Mutta myös haaste.”). En informant säger att man kan ha en inverkan på barn och unga (”Nuorisoon voi ehkä jopa vaikuttaa.”) och en annan att man har möjlighet att hjälpa och vara till stöd till barn och unga (”Mahdollisuus auttaa ja olla tukena lapsille ja nuorille.”). En informant yttrar att man kan påverka barn och ungas tillväxt så att de utvecklar en bra och hälsosam uppfattning om sig själv och om de andra (”Lasten ja nuorten kasvuun vaikuttaminen, että heille kehittyy hyvä ja terve käsitys itsestä ja muista.”).

På frågan om vad som är bra i lärarens arbete har vissa finska informanter fortsättningsvis uppgett faktorer som har med undervisning att göra: ”När eleverna är intresserade och har en positiv inställning och när man ser ’aha’-upplevelser” (”Kun oppilaat ovat kiinnostuneita ja positiivisella asenteella mukana, kun näkee ’ahaa’-elämyksiä.”). En informant uttrycker även att de lyckade upplevelserna, både elevernas och ens egna, är givande i lärarens arbete (”Onnistumisen kokemukset, sekä oppilaiden että omat.”). En annan tycker att man får vara kreativ och i interaktion med unga – och i bästa fall att vara en trygg person och inspirera dem till inlärning (”Saa olla luova ja vuorovaikutuksessa nuorten kanssa. Parhaimmassa tapauksessa voi olla turvallinen hahmo ja innostaa oppimiseen.”). Enligt en informant är det bra att man får bemöta olika typer av människor och bygga en förtrolig lärare–elev-relation (”Erilaisten ihmisten kohtaaminen ja luottamuksellisen opettaja–oppilas-suhteen muodostaminen.”). För en informant är mångsidigheten och att kunna dela sin kunskap till andra en fördel i lärarens yrke (”Monipuolisuus, oman tiedon jakaminen muille.”).

I svaren framkommer det även faktorer som kan ha med den inre motivationen att göra, som exempelvis att man åtnjuter förtroende och får vara självständig samt utmana och utveckla sig själv. För en informant är det bra att man alltid kan vidareutvecklas utan att byta arbetsuppgifter (”Aina voi kehittyä vaihtamatta työtehtäviä.”). En informant anser att utvecklingsmöjligheterna är oändliga och att hen får själv vara ansvarig för sina lektioner och hitta på allt roligt

(”Kehittymismahdollisuudet ovat loputtomat, saan olla itse vastuussa tunneistani ja keksiä kaikkea kivaa.”). Enligt en annan informant har man bra möjligheter att påverka sitt eget arbete och göra det likt sig själv (”Hyvät mahdollisuudet vaikuttaa omaan työhön ja tehdä siitä itsensä näköistä.”). En informant menar dessutom att man får tillämpa sin egen kunskap och vidareutveckla den och även att man får lära sig från eleverna (”Oman tiedon soveltaminen ja edelleen kehittäminen, oppilailta oppiminen.”). I motsats till att man får vara självständig har några informanter även uppgett att den täta arbetsgemenskapen (”tiivis työyhteisö”) eller kollegialiteten (”kollegiaalisuus”) är bra i lärarens arbete: ”Att arbetet inte är ensamt knogande på heltid” (”Ei täysipäiväistä yksinään puurtamista.”), som en informant uttrycker det.

Fem av de finska informanterna har även uppgett faktorer som kan anses ha mer med den yttre motivationen att göra, som exempelvis lön och arbetstider. En informant menar att läraren har relativt fria arbetstider och får en rimlig ersättning av arbetet (”Suhteellisen vapaat työajat ja sopiva korvaus työstä.”) medan en annan tycker att arbetet är mångsidigt och lönen är helt okej, dock enligt hens uppfattning på väg till att bli sämre (”Työ on vaihtelevaa. Palkka on ihan ok mutta käsittääkseni vähän huononemaan päin.”). En informant tillägger att lärarens sommarlov är en bra sak. För en informant är det faktumet att yrket inte är på väg att försvinna i framtiden bra i lärarens arbete (”Ammatti ei ole tulevaisuudessa katoamassa mihinkään.”). En annan informant menar även att det är bra att läraryrket är uppskattat i Finland – jämfört med många andra länder (”Ammatti on Suomessa arvostettu, jos vertaa moniin muihin maihin.”). Det framkommer även i Chungs (2009) doktorsavhandling att lärarna i Finland har något högre status än i de andra nordiska länderna (se avsnitt 2.3.3.1.)

De svenska informanterna har också uppgett vissa svar som har med uppfostran och undervisning att göra. En informant säger att ”lärarjobbet är ett kreativt jobb där vi får dela med oss av kunskap till elever och utveckla växande hjärnor och påverka unga människors liv och framtid”. Vidare menar hen att ”en lärare har chansen att inspirera och stötta elever till att så småningom klara sig vidare i livet”. En annan informant yttrar att det som är bra med läraryrket är att ”få möjligheten att stötta blivande samhällsmedborgare i deras utveckling och livsval”. En informant uttrycker: ”Att se hur eleverna utvecklas och hur deras (och mitt) intresse väcks och livsvärldar förändras.”

Utifrån undervisningsmässiga perspektiv tycker en informant att ”få motivera och leda och utvecklas med eleverna” är bra i läraryrket. För en annan informant är det faktumet att ”man

får jobba med det man älskar (sitt ämne)” bra med lärarens arbete. Vidare menar hen att det är ”ett människoyrke, vilket är utmanande men väldigt givande då man kan påverka människors liv till det bättre.” En informant konstaterar: ”Att få möta och bemöta barn och ungdomar, att undervisa, dela kunskap och uppmuntra deras naturliga nyfikenhet”. Även en annan informant tillägger att ”elevkontakten” är bra i läraryrket, samtidigt som hen tycker att det är ”roligt att inspirera och lära ut”. En informant anser att ”undervisa och utvärdera samt att bedöma och betygsätta” är bra i lärarens arbete, och att kunna utveckla dessa egenskaper.

Andra faktorer som de svenska informanterna uppger är exempelvis variation, självständighet och den sociala sidan. En informant formulerar: ”Variation, i och med elevgrupper och ämnesutveckling. Socialt och utmanande arbete.” En annan säger: ”Man får möta mycket människor. Socialt och varierande jobb.” För en informant är det viktigt att man ”hela tiden lär sig något nytt och att man kan vara kreativ”. En informant tycker därtill att det som är bra med läraryrket är ”kontrollen över hur man väljer att arbeta”, medan en annan tillägger ”friheten”.

I motsats till det som är bra i läraryrket var det även väsentligt att ta reda på vad informanterna tycker är utmanande i lärarens arbete (fråga 33 i Bilaga 1 och fråga 34 i Bilaga 2). De finska informanterna anser bland annat att de faktorer som har mer med uppfostring att göra kan även kännas utmanande, vilket exempelvis en informant uttrycker: ”Att uppfostringsansvaret glider på skolans ansvar” (”Kasvatusvastuun liukuminen pelkästään koulun vastuulle.”). En informant menar att hen upplever lärarens ansvar väldigt stort: ”Lärarna är väldigt betydelsefulla människor i barn och ungas liv och den positionen får inte missbrukas eller brukas vårdslöst” (”Vastuu, jonka koen todella suureksi. Opettajat ovat todella merkittäviä ihmisiä lasten ja nuorten elämässä, eikä asemaa saa käyttää väärin tai välinpitämättömästi.”). Därtill är det tre informanter som tycker att eventuella svårhanterliga föräldrar (”mahdolliset hankalat vanhemmat”) ställer en utmaning till läraryrket och en informant anser att, utöver föräldrarna, har lärarens arbete och roll blivit mer utmanande nuförtiden eftersom alla har erfarenhet om skolan (”Vanhemmat ja se, että opettajan työtä ja roolia haastetaan nykyään paljon enemmän kuin ennen, sillä jokaisella meistä on kokemus koulusta.”).

En annan faktor som upplevs utmanande i lärarens arbete är själva arbetsbelastningen. Elva av informanterna har uppgett att det finns mycket arbete och lite tid, vilket leder till en ständig brådska och vidare till ökad stress. En informant menar att utmaningen är att orka med sitt

arbete och kunna dra gränsen: Vad ska man låta bli att göra? ("Jaksaminen, rajan veto: mitä jättää tekemättä?"). En annan informant konstaterar fortsättningsvis att det kan vara utmanande att tåla stress under de hektiska perioderna samt ha arbete som sträcks ut till fritiden ("Stressin sieto kiireisinä jaksoina, vapaa-ajalle venyvät työt."). En informant uttrycker att det finns en ständig ökning av annat arbete än själva undervisning ("Jatkuvasti lisääntyvä muu työ kuin itse opettaminen."). En informant sammanfattar: "Lärarens arbete uppskattas inte tillräckligt. Läraren måste ofta göra mycket jobb även utanför sin arbetstid och utan extralön." ("Opettajan työtä ei arvosteta tarpeeksi. Opettaja joutuvat monesti tekemään paljon töitä työajan ulkopuolellakin, ilman lisäpalkkaa.") Även Rossi et al. (2017) har i sin undersökning konstaterat att studenterna nuförtiden kan uppleva lärarens arbete som mer tungt och inte lika uppskattat som förr (se avsnitt 2.1.).

Utöver det "extra" arbetet finns det olika utmaningar även i klassrummet, som till exempel på olika sätt krävande elever eller elever med speciella behov. Därtill menar fem informanter att de disciplinära aspekterna utöver undervisningen är en utmaning. En informant tänker att finna auktoriteten kan till en början vara utmanande ("Voisin kuvitella että auktoriteetin löytyminen voi ainakin alkuun olla haastavaa."). En annan informant tycker att barn och unga kan även vara jobbiga och exempelvis att motivera dem kan vara svårt ("Lapset ja nuoret osaavat olla myös hankalia ja esimerkiksi heidän motivoiminen voi olla vaikeaa."). En av informanterna tycker dessutom att eleverna som inte är intresserade och som är elaka samt risken för våld är utmanande i lärarens arbete ("Oppilaat, joita ei kiinnosta ja jotka ovat ilkeitä, väkivallan uhka."). En informant formulerar: "Det krävs så mycket från lärarna nuförtiden, på samma gång ska man vara polis, psykolog, reservmamma med mera ("Opettajilta vaaditaan nykyään niin paljon, pitää olla samalla poliisi, psykologi, varaäiti ym.").

Vissa faktorer som har med undervisning att göra kan vara utmanande enligt de finska informanterna. För vissa är utmaningen bland annat de stora gruppstorlekarna och vidare inkluderingen – likaväl som differentieringen – i undervisningen. En informant menar att kunna bemöta alla elever som individer är utmanande ("Kaikkien oppilaiden kohtaaminen yksilöinä."), och en annan menar att det är svårt att kunna ta till hänsyn varje elev i en stor grupp ("Jokaisen oppilaan huomioiminen varsinkin suuressa luokassa."). En informant tycker även att det kan vara svårt att hitta en gemensam ton med alla elever och hitta de undervisnings- och inlärningsmetoder som passar till alla ("Löytää yhteinen sävel kaikkien oppilaiden kanssa sekä löytää kaikille sopivat opetus/oppimis metodit."). En annan informant säger



fortsättningsvis att förklara saken så att tjugo olika inlärare förstår den är en utmaning ("Asian selittäminen siten että 20 erilaista oppijaa ymmärtää sen.").

Även de samhälleliga förändringarna, speciellt inom teknologiutvecklingen, upplevs som utmanande i lärarens arbete. En informant menar att den ständiga ökningen av teknologiska innovationer är knepigt ("Jatkuva teknologisten innovaatioiden lisääntyminen."), medan en annan säger att det digitala språnget och dess dåliga implementering ("Digiloikka ja sen huono implementointi.") är utmanande för läraren. Även några andra samhälleliga förändringar som förökning i utslagning och ökning av inkomstskillnader är (utöver digitaliseringen) en utmaning i lärarens arbete, enligt en informant ("Yhteiskunnalliset muutokset: syrjäytymisen lisääntyminen, tuloerojen kasvu, digitalisaatio."). En annan informant är även orolig över lärarnas sysselsättning ("työllistyminen").

Sex av de svenska informanterna anser att det finns en utmaning i lärarens arbete med tidsbegränsningen: "Att få tid till allt och alla". En informant menar att "tidsbrist och stress" är utmanande medan en annan informant tycker att det är svårt med "tids- och resursbrist, att hantera mycket på samma gång – som blir en konsekvens av tids- och resursbrist. En informant uttrycker: "Att kunna utföra mitt uppdrag trots bristande resurser (läs kollegor)". Vissa informanter hävdar dessutom att "arbetsbelastningen", "det administrativa arbetet" och "dokumentation" är krävande i läraryrket. En informant sammanfattar: "Balansen mellan administrativa ansvar och undervisning som når alla." Enligt en informant blir det en "annorlunda verklighet beroende på vilken skola man arbetar på: i förortsskolorna kan det vara 'mer' jobb till exempel med ett större antal nyanlända".

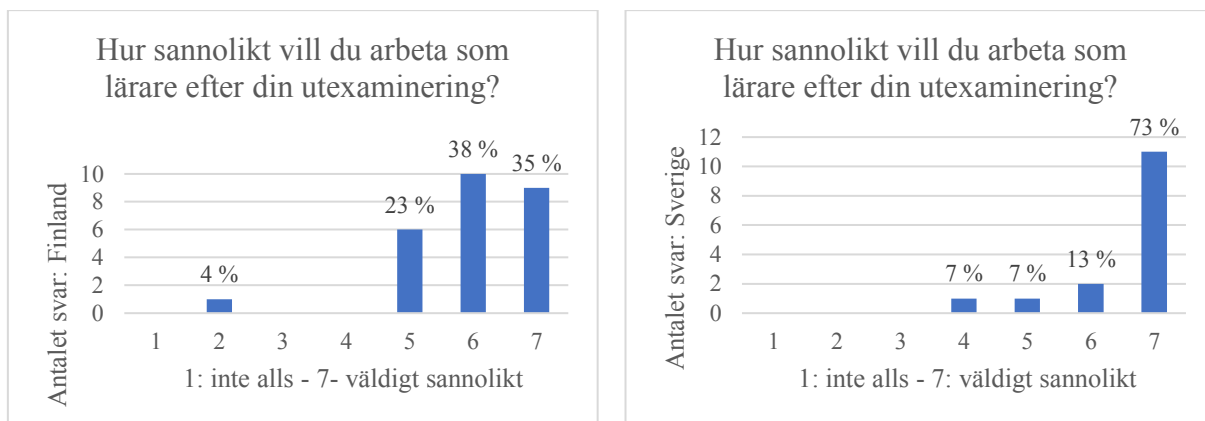
Det framkommer även utmanande faktorer som har med undervisningen att göra, exempelvis "ifrågasättande av egna kompetensen" och "omotiverade elever". En informant konstaterar: "Att jobba med tonåringar är ofrånkomligen som att ha hundratals små sociopater som arbetskollegor". Även bedömningen och betygsättningen upplevs som en utmaning: "Att elever skulle sätta sig emot ett betyg som jag har satt. Jag menar inte att jag skulle vara ofelbar men något som jag har lagt märke till är att elever är mer benägna idag att ifrågasätta ett betyg än för ca 10 år sedan när jag själv gick i högstadiet eller gymnasiet", uttrycker en informant. Även en annan informant anser att lärarens "låga status" och vidare "press från föräldrarna och eleverna att leverera betyg" är utmanande i läraryrket. Också i teoridelen diskuteras det att

marknadsorientering och den nya maktstrukturen har drabbat lärarnas autonomi och status (se avsnitt 2.3.3.2.).

En svensk informant menar att en utmaning i lärarens arbete kan till viss del vara ”relationer med elever och föräldrar om det är problem med dem”. Vidare ger hen som ett exempel att ”eleven betar sig illa eller du misstänker svårigheter och föräldrarna inte tror på dig för deras barn är ’perfekt’”. En annan informant tycker att det är utmanande med de andra aspekter som inte har med själva undervisningen att göra: ”Jag är orolig för att det inte finns ett system som stöttar lärare så att vi slipper vara socialarbetare, byråkrater och barnvakter. Jag, och de flesta jag känner som ska bli lärare, vill jobba med pedagogik och undervisning och med sina ämnen, i samarbete med andra lärare. Det andra är inte heller vad vi är utbildade till men ibland, kanske ofta, är skolan det enda stället som socialt utsatta ungdomar syns och får stöd – och hur ska vi då som lärare förhålla oss till derbyt att ta på oss mer arbete än vad vi egentligen kan hantera?”

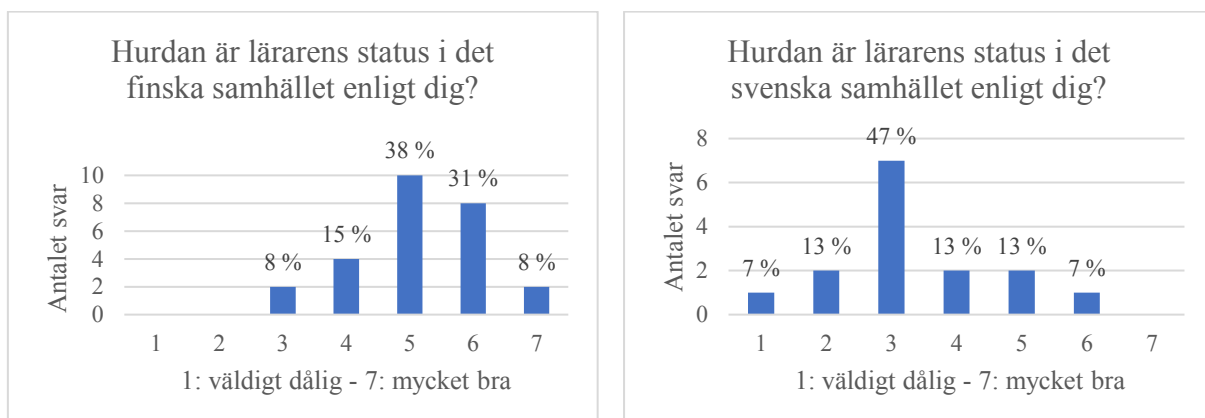
På frågan om hur sannolikt informanterna vill arbeta som lärare efter utexamineringen (fråga 29 i Bilaga 1) är de finska informanterna relativt positivt inställda till att arbeta med yrket i framtiden som det framkommer i Figur 27 nedan. 38 % har valt värdet 6 och 35 % har valt värdet 7 på skalan. Det är bara en informant som har angett att det för hen inte är så sannolikt (värdet 2) att arbeta som lärare efter studierna. Det genomsnittliga värdet blir således 5,96.

I Figur 28 framkommer det att en klar majoritet (73 %) av de svenska informanterna har uppgett att det är väldigt sannolikt (värdet 7) att de kommer att välja läraryrket efter utexaminering (fråga 30 i Bilaga 2). Dessutom är det ingen som har svarat att de inte skulle vilja arbeta som lärare, utan det lägsta valda värdet är 4. Sverige har således ett högre medelvärde (6,53) än Finland. Detta är intressant eftersom det i den teoretiska referensramen framkommer att antalet avhopp har ökat, samtidigt som endast ungefär hälften av studenterna avlägger examen efter påbörjade lärarstudier (se avsnitt 2.2.). Därtill anger endast drygt hälften av lärarna att de skulle välja att bli lärare igen. Jämfört exempelvis med de andra nordiska länderna och genomsnittet för OECD-länderna, är lärarna i Sverige minst nöjda med sitt yrkesval (se avsnitt 2.3.3.2.).



**Figur 27 och 28.** Sannolikheten för läraryrket efter utexaminering

På enkäterna fick informanterna även värdera lärarens status i samhället (fråga 30 i Bilaga 1 och fråga 31 i Bilaga 2). De finska informanterna har angett för det mesta att statusen i Finland är ganska bra: 38 % har valt värdet 5 och 31 % värdet 6. Ingen av informanterna har svarat att statusen skulle vara dålig i landet. Medelvärdet på frågan är 5,15. De svenska informanterna anser att statusen i Sverige är någorlunda lägre: Nästan hälften (47 %) av informanterna har valt värdet 3 och 20 % har dessutom uppgett att statusen är dålig eller till och med väldigt dålig (värdena 1 och 2). Det genomsnittliga värdet är betydligt lägre än i Finland: 3,33. Trots detta har dock flera av de svenska informanterna – gentemot de finska – svarat att de vill arbeta som lärare i framtiden (se figurerna 27 och 28).



**Figur 29 och 30.** Lärarens status enligt informanterna

Avslutningsvis bads informanterna svara på varför de har valt att studera till lärare (fråga 35 i Bilaga 1 och fråga 36 i Bilaga 2). Fem av de finska informanterna har svarat att de gillar språk och valde därför ämneslärarstudierna. En informant konstaterar att det kändes som ett naturligt val då språken är hens passion ("Tuntui luonnolliselta valinnalta, kielet oma intohimo."). En annan informant menar att hen ville ha något konkret yrke efter studierna ("Kielet kiinnostivat

eniten ja halusin jonkun konkreettisen ammatin opintojen päätteeksi.”). En informant uppger att hen valt lärarstudierna så att hen inte ska utexamineras som arbetslös, och dessutom ser lärarens behörighet bra ut på CV:n, enligt hen (”Etten valmistuisi työttömäksi, ja opettajan pätevyys näyttää hyvältä CV:ssä.”). En informant tycker att hen i läraryrket får förverkliga sig själv och vara kreativ (”Saana toteuttaa itseäni ja olla luova.”) medan en annan säger att hen vill göra något bra (”Haluan tehdä jotain hyvää.”). Det framkommer även anledningar som exempelvis att man vill arbeta i en social miljö (”Haluan työskennellä sosiaalisessa ympäristössä.”) eller att man vill hjälpa andra (”Tykkään auttaa muita.”). En informant yttar dock att hen valde att studera till lärare ”av misstag” (”Valitsin opettajaksi opiskelun ’vahingossa’.”).

Fem av de finska informanterna har valt att studera till lärare på grund av deras egna erfarenheter – både positiva och negativa – om sina språklärare: ”Jag har haft så toppen språklärare att jag vill själv vara likadan (”Minulla on ollut niin huippuja kielten opettajia, että haluan olla samanlainen.”). En informant säger att hens svensklärare på gymnasiet var så motiverande och inspirerande att lärarens yrke började intressera hen (”Lukion ruotsin opettaja oli niin motivoiva ja innostava, että opettajan työ alkoi kiinnostaa.”). En annan informant yttar dock: ”Jag var själv dålig på engelska eftersom min engelsklärare var elak och enligt min åsikt dålig, jag vill studera till att bli en bättre lärare (”Olin itse huono englannissa, koska enkun ope oli inhottava ja mielestäni huono, halusin opiskella paremmaksi opettajaksi.”). Därtill konstaterar en informant att hen har mött flera dåliga svensklärare. Hen har valt att studera till lärare så att i alla fall några kan få en bra lärare av hen (”Olen kohdannut useita huonoja ruotsin opettajia: saapa edes jotkut minusta hyvän opettajan.”).

Till sju informanter har läraryrket varit planen redan från barndomen och en informant menar att hen känner sig mest som sig själv som lärare (”Tunnen olevani omimmillani opettajana.”). En informant säger att läraryrket är hens kall: ”Jag har velat vara en lärare sedan jag var ett barn och jag upplever att det är mitt kall” (”Olen halunnut lapsesta asti opettajaksi, ja koen sen olevan kutsumusammattini.”). En annan informant yttar: ”Läraryrket har varit ett kall för mig redan från barndomen. Jag har alltid njutit av att få en annan människa att lära sig. Å andra sidan kan jag inte heller neka att läraryrkets uppskattning, bra arbetstider samt lönenivån inte hade påverkat beslutet” (”Opettaminen on ollut minulle kutsumusammatti lapsesta asti. Olen aina nauttinut siitä, että saan toisen ihmisen oppimaan. En voi toisaalta kieltää, etteivätkö opettajan työn arvostus ja hyvät työajat sekä palkkataso olisi vaikuttaneet päätökseen.”). En informant

tillägger att arbetets mångsidighet är en bra sak, man är aldrig färdig och kan alltid vidareutveckla sina kunskaper ("Työn monipuolisuus on hyvä juttu, koskaan ei ole valmis, aina voi kehittää osaamistaan."). Intresse för språket, positiva erfarenheter från skolan samt en långvarig dröm är de anledningar som även Rossi et al. (2017) har uppgett i sin undersökning (jfr avsnitt 2.3.2.).

Sex av informanterna tycker att det är viktigt att bidra till uppfostring och undervisning av barn och unga. En informant uttrycker att hen vill skapa glädje över begripande och inlärande till alla elever, speciellt till dem som inte får uppleva dessa ofta ("Haluan tuottaa oivaltamisen ja oppimisen iloa/kokemuksia kaikille oppilaille. Erityisesti niille, jotka eivät niitä usein koe."). En annan hoppas att kunna förmedla en del av sin egen passion till unga ("Toivon välittäväni osan omasta intohimostani nuorille."). En informant vill dela vidare sin kunskap och vara med på att utforma elever till ansvarsfulla och duktiga medborgare ("Haluan jakaa omaa tietoa eiteenpäin ja olla mukana tekemässä oppilaista vastuullisia ja osaavia kansalaisia."). En annan sammanfattar: "Jag vill arbeta med människor eller med unga och dela min kunskap. Som lärare vill jag ta ansvar för att uppfostra unga till samhällets medlemmar." ("Haluan työskennellä ihmisten/nuorten parissa ja jakaa omaa tietouttani. Opettajana haluan ottaa vastuuta nuorten kasvattamisesta yhteiskunnan jäseneksi.")

Fyra av de svenska informanterna har uppgett att orsaken till att de valde lärarstudierna var bland annat en kombination av intresset för undervisningsämne samt viljan att hjälpa andra: "Insåg ganska plötsligt att ämnesläraryrket är en perfekt blandning av mina intellektuella ämnesintressen och den mer emotionella viljan att bidra till omgivningen/samhället." En informant säger att hen "älskar sina ämnen, gillar att möta människor, tycker om att hjälpa andra utvecklas och utvecklas med dem", medan en annan menar att hen valt lärarstudierna eftersom hen "gillar att undervisa, att förklara saker, och för att hen älskar sina ämnen (språk)".

Tre informanter har valt läraryrket eftersom de vill göra "en samhällsinsats". Därtill har orsaken varit exempelvis till en informant att hen "alltid tyckt om att hjälpa eller vägleda andra när man kan mer", och en annan informant har valt studierna eftersom hen tycker att "lärande är viktigt och kul". En informant konstaterar: "Det är roligt. Även om jag ofta glömmer bort det under utbildningen." För en informant var läraryrket ett mer praktiskt val: "Jag vill göra något vettigt med mitt liv och ha ett yrkesliv som jag kan se tillbaka på med stolthet." Vidare yttrar hen: "Jag tror inte att läraryrket är ett kall!"

En av de svenska informanterna förklarar att hen hamnat till lärarutbildningen när hen försökte klura ut vad hen skulle göra med sitt liv och en vän hade sagt att hen hade kunnat bli en bra lärare: ”Jag började denna utbildning med farhågan att det inte skulle vara för mig trots allt. Men till min förvåning och förundran så har jag hittat mitt kall i livet. Att vara en del av ungdomars väg till vuxenlivet och att bli produktiva och allmänbildade samhällsmedborgare ger mig känslan av att jag gör något otroligt nyttigt med mitt liv. Jag älskar att undervisa. Den bästa känslan som lärare är när en elev har svårt med någonting eller inte förstår något och du förklarar för dem och när de plötsligt förstår och de får en aha-upplevelse!”

Sammanfattningsvis verkar det som att informanterna både i Finland och i Sverige har ganska liknande åsikter om vad som upplevs bra och vad som upplevs utmanande i lärarens arbete. De svenska informanterna är mer positivt inställda till att arbeta som lärare efter utexamineringen, trots att lärarens status i Sverige inte är så bra enligt deras bedömning. Anledningarna till varför informanterna har valt att studera till lärare kan exempelvis vara intresse för språket, positiva erfarenheter från skolan, en långvarig dröm att arbeta som lärare, att kunna bidra till uppfostran eller att göra en samhällsinsats. Några har även hamnat till lärarutbildningen av slump. I nästa avsnitt presenteras slutsatserna från denna studie.

### **3.2. Sammanfattande resultat: Yrkesidentitet – en kombination av olika faktorer**

I detta avsnitt sammanfattas studiens mest centrala resultat utifrån analysdelen. Som det framkommer i avsnitt 1.1. är syftet med denna avhandling att ta reda på följande: Hurdana upplevelser har de finska och svenska lärarstudenterna om sin utbildning? Hurdan uppfattning har lärarstudenterna om sina kompetenser och sin yrkesutveckling under lärarutbildningen? Hur uppfattar lärarstudenterna lärarens roll? Hurdan syn har studenterna på lärarens status i varsitt samhälle; kan denna syn påverka deras yrkesval? Alla dessa faktorer – lärarutbildning, kompetens och yrkesutveckling, lärarens roll och lärarens status – spelar eventuellt en roll i hur lärarstudenternas yrkesidentitet formas ut. Yrkesidentitet är följaktligen den underliggande tråden i avhandlingen.

Det som studenterna i varsitt land anser om den teoretiska delen i utbildningen är emellertid likt varandra. Både de finska och de svenska lärarstudenterna upplever att de teoretiska kurserna skulle behöva en mer praktisk synvinkel så att de skulle gynna lärarstudenterna ännu mer i deras

framtida yrke. Även om det i den teoretiska referensramen hävdades att Finland har lyckats anknyta teorin till praktik, tycker inte denna studies referensgrupp riktigt så: Det framkommer i flera svar att de finska lärarstudenterna saknar mer konkret innehåll i de teoretiska kurserna. Det som anses vara bra med de teoretiska kurserna enligt båda studentgrupperna är att kurserna ger en typ av "baskunskap" som man kan ta till sig i praktiken. Ämnesdidaktik och specialpedagogik värderas högt och studenterna i båda grupperna önskar att dessa ämnen skulle undervisas mer om i de teoretiska kurserna.

I undervisningspraktiken saknar studenterna i båda länderna möjlighet att undervisa i sitt biämne och hoppas även att handledarna kunde ge dem "friare händer" inom planeringen och genomföringen av undervisningen. Undervisningspraktikens fördelar är att lärarstudenterna får prova på de kunskaper som de har lärt sig tidigare under de teoretiska kurserna och får en riktig känsla om hur lärarens arbete ser ut i vardagen. Därtill ger praktiken möjlighet att öva på framträdande och få mer självförtroende för att vara i lärarens roll. Undervisningspraktiken verkar vara tydligare organiserad i Finland än i Sverige: Alla finska lärarstudenter genomför sin undervisningspraktik i övningsskolor, under handledning av speciellt utbildade ämneslärare som vägleder och hjälper studenterna under hela praktikens gång. Dessa övningsskolor har ett tätt samarbete med universitet och övningsskolornas lärare är i en konstant interaktion med universitetslärare. I Sverige däremot säkrställs studenternas praktikplats inte på samma sätt: Alla universitet har inte samarbete med övningsskolor, utan studenterna kan bli placerade till "vanliga" skolor där lärare inte nödvändigtvis har genomgått en handledarutbildning, eller inte har samma undervisningsämne som lärarstudenten. Även samarbetet mellan skolan och universitetet kan vara bristande, vilket i sin tur kan leda till problem i rättssäkerhet (se avsnitt 2.2.1.). Dessa utmaningar lyfts fram också av den svenska referensgruppen i denna studie.

Både de finska och de svenska lärarstudenterna har emellertid en relativt positiv inställning till lärarutbildningen – de finska studenterna verkar en aning nöjdare än de svenska. Båda studentgrupperna uppskattar undervisningspraktiken mer än de teoretiska kurserna och har dessutom varit mer motiverade under praktiken än under de teoretiska kurserna – något som inte är helt oväntat då undervisningspraktiken anses "verkliggöra" det som har studerats under kursernas gång. Feedback från handledarna samt erfarenheter från undervisningspraktiken anses betydelsefulla i båda studentgrupperna.

Enligt den teoretiska referensramen ligger fokuset i den finska lärarutbildningen på forskningen och undervisningspraktiken som båda medverkar till att det utexamineras kompetenta lärare varje år (se avsnitt 2.1.1.). I Sverige anses det däremot att lärarutbildningen inte har ett tillräckligt vetenskapligt förhållningssätt för lärande och undervisning och den har inte heller lyckats förena det teoretiska med det praktiska. Även om det finns praktik i form av verksamhetsförlagd utbildning saknar studenterna ofta konkret kontaktyta med själva lärararbetet (se avsnitt 2.2.1.). I denna studie framkommer det dock inga märkvärdiga skillnader mellan de två studentgruppernas egna uppfattningar om sin utbildning: åsikterna om vad som är bra och vad som kunde förbättras är snarare lika än olika. Det som kan emellertid tolkas utifrån den teoretiska referensramen samt studenternas svar är att undervisningspraktiken i Finland har tydligare ramar och regelverk än den verksamhetsförlagda utbildningen i Sverige.

Med denna avhandling ville jag även belysa studenternas upplevelser om sin kompetens och yrkesutveckling efter att de har avlagt lärarstudierna: Hur kompetenta känner studenterna sig själva efter att ha genomfört ämneslärarutbildningen? Hur har utbildningen bidragit till deras yrkesutveckling? På frågorna där studenterna fick utvärdera sin egen kompetens efter de teoretiska kurserna och efter undervisningspraktiken visar analysen att båda studentgrupperna känner sig mer kompetenta efter att ha avlagt undervisningspraktiken än efter att ha avlagt de teoretiska kurserna. Studenternas bedömning av sin kompetensnivå är dock högst efter att ha avlagt alla pedagogiska studier inklusive undervisningspraktiken.

Undervisningspraktiken verkar alltså ha mer vikt på kompetensutvecklingen än de teoretiska kurserna, vilket är i linje med den teoretiska referensramen samt studenternas egna svar som båda visar att undervisningspraktiken är högt uppskattad och upplevs som väldigt viktig på ”resan” mot det blivande läraryrket. Dock uppnår man bästa resultatet genom att ha genomfört båda studiehelheterna, vilket också faller naturligt då studenterna har vid det läget genomgått alla lärarstudier och har mer omfattande kunskaper om lärarskapet.

Det som är intressant med studenternas kompetensutvärdering är att de svenska lärarstudenterna känner sig överlag mer kompetenta i alla områden, även om de varit mer missnöjda under utbildningen. I studien framkommer inga tydliga orsaker till varför de svenska studenterna uppfattar sig själva mer kompetenta än deras finska kollegor. Det har inte visat sig att finnas några påtagliga skillnader mellan de finska och svenska studenternas uppfattningar om sin utbildning, och således kan man konstatera att kompetensuppfattningen inte nödvändigtvis



beror på utbildningen. Förslagsvis kan dock undervisningens nivå ha en påverkan: I den teoretiska referensramen diskuterades att nivån i den svenska lärarutbildningen har blivit lägre till exempel på grund av brist på ansökande (se avsnitt 2.2.). Nivån upplevs låg kanske på grund av att ”(universitets)lärarna känner sig pressade att ge godkända betyg på grund av lärarbristen i Sverige”, som en av informanterna konstaterade i avsnitt 3.1.1. Möjligen klarar studenterna av kurserna lättare, vilket i sin tur leder till att man känner sig mer kompetent. Fortsättningsvis kan kompetensuppfattningen ha med individuella och kulturella faktorer att göra.

Från yrkesutvecklingens perspektiv ger de teoretiska kurserna något som kan anses som underliggande kunskaper om teorier. Studenterna kanske inte ser dessa i det ”vardagliga” arbetet lika mycket som de konkreta verktygen i undervisningen – men de ger ändå en grund till lärarskapet och erbjuder olika handlingsmönster och handlingssätt som studenterna kan ta till sig i sitt nya yrke, mer eller mindre omedvetet. Undervisningspraktiken däremot har enligt studenterna bidragit till yrkesutvecklingen mycket eftersom de har kunnat prova på olika delar av undervisningen och se hur det som de har lärt sig förverkligas i klassrummet. Studenterna har fått vara en del av övningsskolans yrkesgemenskap och se vad det faktiskt innebär att vara lärare och hur arbetet ser ut i verkligheten.

Studenterna värderar högt feedbacken och diskussionerna med handledare (och andra lärarpraktikanter) och anser att undervisningspraktiken är ytterst meningsfull med tanke på utvecklingen av yrkesidentiteten. Feedback, övning, stöd, reflektioner och praktiska erfarenheter – lika väl som ämneskunskaper – är faktorer som har haft betydelse i informanternas yrkesutveckling. Därtill möjlighet att prova på sina kunskaper och både lyckas och misslyckas har medverkat i informanternas utveckling som lärare. De finska informanterna verkar värdera feedbacken mest medan de svenska informanterna anser att bra lärarförbilder är väldigt viktiga.

De sista forskningsfrågorna handlade om studenternas syn på lärarens roll och status: Hur uppfattar lärarstudenterna lärarens roll? Hurdan syn har studenterna på lärarens status i varsitt samhälle; kan denna syn påverka deras yrkesval? Båda studentgrupperna har rätt så liknande syn på egenskaper som gör en bra lärare. De svenska studenterna betonar ledarskap någorlunda mer än de finska studenterna. Detta kanske beror på att man i den svenska utbildningsvetenskapliga kärnan studerar mer omfattande om ämnet, vilket i sin tur kan vara ett försök att erbjuda hjälpmedel till elevhanteringen i klassrummet. Som det framkommer i den

teoretiska referensramen, möter lärarna i Sverige mer respektlöst beteende i jämförelse med andra länder i TALIS 2013-undersökningen (Skolverket 2014: 86). I linje med de egenskaper som studenterna anser att en bra lärare ska ha, har de även uppgett liknande egenskaper som sina egna styrkor som lärare (jfr figurerna 25 och 26).

I informanternas reflektioner över lärarens arbete framkommer olika faktorer som upplevs bra i läraryrket. Dessa faktorer har med uppfostran, undervisning samt inre och yttre motivation att göra. Informanterna uppger bland annat att det är givande i läraryrket när man får stödja och påverka de ungas liv och framtid på ett bra sätt – och hjälpa dem att utvecklas till självständiga samhällsmedborgare. I undervisningen är det inspirerande att se när eleverna är intresserade och motiverade att lära sig och när man kan skapa en bra lärare–elev-relation. Att kunna utveckla sig själv konstant, dela sin kunskap, ha frihet under ansvar och vara med i en arbetsgemenskap bidrar till den inre motivationen. Aspekter som arbetstid, lön och att läraryrket upplevs som stabilt i framtiden kan däremot vara faktorer i den yttre motivationen. Därtill kan lärarens status i Finland också vara en faktor i den yttre motivationen enligt en finsk student.

Faktorer som har med uppfostran och undervisning att göra kan å andra sidan upplevas som en utmaning i lärarens arbete. Skolan anses ha en större roll i uppfostringsansvaret nuförtiden och lärarna måste bemöta kraven som ställs från flera olika håll, från skolan och föräldrarna – men även från eleverna. I undervisningssituationen kan på olika sätt krävande elever vara en utmaning, samt hur man kan hitta en gemensam ton med olika typer av inlärare och individer. De stora gruppstorlekarna samt inkluderingen och differentieringen i undervisningen upplevs utmanande. Även de samhälleliga förändringar som exempelvis digitalisering, utslagning, inkomstskillnader och att skolan har börjat ses mer som en marknadsplats ställer utmaningar till lärare. Flera av informanterna nämner även tidsbrist, ökad stress och ökat extraarbete som en konstant utmaning i läraryrket. Lärarens status i Sverige kan också vara en faktor varför lärarens arbete upplevs utmanande enligt en svensk student.

I Finland finns det ett överutbud på lärarstuderandena, samtidigt när det i Sverige finns en avsevärd brist på lärarstuderandena. I Finland är statusen högre i jämförelse med Sverige och eventuellt sammanhänger detta med den nuvarande situationen där den finska lärarutbildningen är tvungen att förneka studieplatser för de sökande medan den svenska lärarutbildningen inte lyckas fylla alla studieplatserna. Intressant är emellertid att de svenska studenterna i denna studie har angett ett högre medelvärde på frågan om hur sannolikt de vill arbeta som lärare efter

utexamineringen, i jämförelse med de finska studenterna. Samtidigt har de svenska studenterna dock angett ett synnerligen lägre medelvärde på frågan om lärarens status och det framkommer även i deras svar att statusen upplevs snarare låg än hög. De finska studenterna anser fortfarande lärarens status vara relativt hög, dock framkommer det i svaren (och i avsnitt 2.3.3.1.) att statusen upplevs ha försämrats något.

Även om lärarens status i Finland har varierat under årens gång, har läraryrket redan länge varit ett populärt yrkesval bland unga. Som det framkommer i avsnitt 2.3.3.2. är de flesta yrkesverksamma lärare i Finland nöjda med sitt arbete enligt TALIS 2013-undersökningen, och nästan 60 % anser att yrket har en bra ställning i samhället – i Sverige anser enbart 5 % detsamma. Även om lärarna i Sverige trots allt trivs i sitt arbete, framkommer det i TALIS 2013 att de emellertid är minst nöjda med sitt yrkesval, jämfört med de andra nordiska länderna och OECD-länderna. Dessutom skulle till och med hälften av de yrkesverksamma lärarna vara färdiga att lämna sitt yrke. Intressant kommer att få se vad den nya TALIS 2018-undersökningen visar. Rapporten skall utges i juni 2019.

Anledningarna till varför studenterna har valt lärarutbildningen är varierande men det kan emellertid dras ut några gemensamma nämnare: Intresse för undervisningsämnet, viljan att hjälpa andra och att ha ett konkret yrke efter utexaminering. Till flera av de finska studenterna har läraryrket dessutom redan länge varit ett mål eller en dröm och vissa anser det som sitt kall. I båda grupperna har minst en student uppgett att hen hamnat i lärarutbildningen av slump. För de flesta verkar lärarutbildningen erbjuda något betydelsefullt, vare sig det handlar om att göra en samhällsinsats, att fullfölja sitt kall eller att ha ett stabilt yrke i framtiden.

#### 4. SAMMANFATTANDE DISKUSSION

Lärarens yrkesidentitet verkar vara en komplex kombination av olika faktorer som byggs upp exempelvis genom utbildning, kompetens, utveckling och individens syn på lärarens roll (och status). Lärarutbildningen skapar grunden för uppbyggnaden av identiteten och ger förutsättningar för både personlig och yrkesmässig utveckling. Dessa utvecklingsområden förstärker identiteten under utbildningens gång (och även efter) då studenten får mer djupgående kunskaper både om sig själv och om det blivande yrket. Hur lärarens roll uppfattas av individen och av samhället kan eventuellt forma yrkesidentiteten åt olika håll: Om allmänheten har en positiv syn på lärarrollen och på lärarens status förstärker det förmodligen även lärarens självbild och identitet. Om allmänheten däremot ser mer negativt på lärarrollen och på lärarens status kan det vara en utmaning att rättfärdiga sitt yrkesval – både till sig själv och till andra.

Med denna avhandling ville jag upplysa situationen i den finska respektive svenska lärarutbildningen genom att fråga lärarstudenterna om deras personliga upplevelser om utbildningen. Detta betyder dock att studien baseras på upplevelser, erfarenheter och åsikter, dvs. att den inte ger några absoluta sanningar eller resultat som kan generaliseras att gälla i hela landet. Det finns säkerligen många olika saker som kan påverka en persons upplevelse positivt eller negativt. Dessutom är en individs identitet onekligen alltid en *personlig* uppfattning om en själv. Således går det inte att visa att alla studenter genomgår en exakt likadan utvecklingsprocess mot sin läraridentitet. I min studie har studenterna själva fått bedöma och utvärdera sina kompetenser och yrkesutveckling, vilket betyder att det inte går att mäta någon faktisk kunskapsnivå, utan de resultat som presenteras är personliga *upplevelser* om kompetensen. Likaväl är synen på lärarens roll och status begränsad till detta studenturvals uppfattningar – dock stödjer den teoretiska referensramen både den allmänna uppfattningen om läraren status i varsitt land och mina informanternas svar.

Att undersöka olika delar av utbildning är förmodligen alltid aktuellt – men samtidigt även ett snabbt föränderligt ämne med oändligt många perspektiv och synpunkter. Detta betyder att fakta uppdateras ständigt och det publiceras nya forskningar som visar nya resultat. Denna avhandlings skrivprocess har påbörjades för första gången år 2016 med en seminarieuppsats och fortsatte sedan med materialinsamling år 2018. Följaktligen kan det redan finnas nya data som visar annorlunda resultat än min studie.

Denna avhandling har visat att det inte finns drastiska skillnader i vad de två grannländerna Finland och Sverige gör annorlunda i sina lärarutbildningar. I princip verkar det att strukturen för hur man blir en ämneslärare i vardera landet inte skiljer sig ytterst mycket från varandra – förutom vissa skillnader som exempelvis att man i Sverige har flera alternativ för lärarexamina. Lärarutbildningen i båda länderna innehåller dock både akademiska studier och praktik för studenterna, och omfattningen av hela högskoleexamina är ungefär liknande om man betraktar antalet studiepoäng. Det som däremot skiljer sig i de respektive ländernas lärarutbildning är att studenterna i Sverige läser 60 högskolepoäng i den utbildningsvetenskapliga kärnan (de teoretiska kurserna) och därutöver har de undervisningspraktik som omfattar 30 högskolepoäng. Detta är synnerligen mer än i Finland där lärarstudenterna studerar enbart 60 högskolepoäng i de pedagogiska studierna för ämneslärare – vilket innefattar både de teoretiska kurserna och undervisningspraktiken.

Även om Finland är känt för att ha ett av världens bästa skolsystem – medan Sverige i de allmänna diskussionerna verkar halka efter med utbildningens nivå – känner de svenska studenterna sig till och med mer kompetenta än de finska studenterna efter att ha avlagt ämneslärarutbildningen. Undervisningspraktiken verkar vara kärnan i utbildningen för studenterna i båda länder, och därför kommer fokuset säkerligen ligga på organiseringen av praktiken även i framtiden. Även om Finland för tillfället verkar ha en mer välfungerande praktik som hyllas både internationellt och av själva studenterna, finns det flera utvecklingspunkter som kan göra denna del av lärarutbildningen ännu bättre. I Sverige har man också börjat rikta mer uppmärksamhet på den verksamhetsförlagda utbildningen och hur man kan erbjuda mer jämlika möjligheter för alla lärarstudenter ute på skolorna. Det som båda länderna kunde se över är de teoretiska kursernas upplägg och hur man på ett bättre sätt kunde erbjuda studenterna sådana förkunskaper och teorier som de upplever att de behöver i sitt framtida yrke.

Det som båda länderna verkar ha drabbats av är det nutida ”kundservice”-tankesättet som skolan har förvandlats till: Lärarna möter flera olika krav från flera olika håll – som till exempel samhälle, skola, föräldrar och elever. Detta har förmodligen lett till att lärarens status i båda länderna har tagit ett slag och att lärarna har förlorat en del av den autonomi som de tidigare haft. Lärarens status anser jag eventuellt vara en viktig faktor i hur lärarutbildningens framtid kommer att se ut: Vill studenterna undergå en femårig lärarutbildning för att utexamineras till ett yrke där de kanske inte känner sig respekterade eller värdefulla? I Finland har lärarna

fortfarande tämligen hög status och lärarutbildningen har i allmänhet inte problem att hitta motiverade studenter och fylla i studieplatserna, men i Sverige är situationen mer oroväckande: Med nuvarande läget beräknas det att Sverige kommer att sakna kring 80 000 lärare inom femton år. Att det skulle behövas 8000 lärarstuderande mer varje år för att täcka lärarbristen verkar vara den utmaning som Sverige mest kämpar med i dagens läge. År 2018 fanns bara 1,2 sökande per plats till ämneslärarutbildningen – vilket betyder att alla som söker kommer in, och dessutom blir alla platser inte ens fyllda.

Som det framkommer i denna avhandling har samhället i Finland generellt sett förtroende och hopp för skolsystem och lärare. Detta har lett till att de finska lärarna har en hög grad av autonomi i sitt yrkesövande: De är tilldelade både pedagogiskt ansvar och frihet i arbetet. Lärarna förväntas dessutom att delta i besluttande av frågor om undervisning och utbildning, vilket å sin del betyder – och bidrar till – att lärarna uppskattas i samhället. Lärarutbildningen är ett av de populäraste studievalen och söktrycket till programmet är högt varje år. Detta leder till att man redan i ansökningsfasen kan ”skilja agnarna från vetet” och upprätthålla en hög nivå i utbildningen. Till följd av detta utexamineras det flera kompetenta lärare till arbetsmarknaden – och kompetenta lärare är igen förlitade och uppskattade av samhället. Detta kan ses som en uppåtgående spiral, där den positiva förstärker (och förstärks av) den positiva.

I avhandlingen framkommer det även att i Sverige har Skolverket och Skolinspektion med sina anvisningar och granskningar kommit till att kontrollera och kritisera lärare och skolverksamhet. Detta har lett till att lärare har förlorat en del av sin autonomi då den professionella makten delvist överlåtits till andra aktörer, vilket vidare orsakat lärare en förminskad kontroll över sitt eget arbete. Med mindre autonomi och mer kontroll försämras statusen då den allmänna uppfattningen tyder att lärare inte åtnjuter förtroende och respekt i sitt yrkesövande. Sverige har redan länge kämpat med att locka toppstudenter till lärarutbildning och söktrycket till programmet är väldigt lågt. Dels på grund av detta har även utbildningens nivå försämrats: nya lärare har sämre studieframgång än någonsin, samtidigt som många av studenterna hoppar av innan utexamineringen. Lärarbristen är så stor att man kan få en tillsvidareanställning, även utan den krävda legitimation som lärarexamen ger. Över hälften av anställda lärare saknar pedagogisk högskoleexamen, vilket betyder att andelen obehöriga lärare är hög. Om man egentligen inte behöver ens genomgå en lärarutbildning för att få undervisa, vad skulle då motivera studenterna att avlägga examen? Och om nästan vem som helst får undervisa i Sverige, hur kan lärarnas yrkeskår då ha en speciell status i samhället – och igen,

vill man studera till ett yrke där man inte känner sig professionellt uppskattad? Detta kan man se som en nedåtgående spiral där den negativa förstärker och förstärks av den negativa.

Påverkar uppfattningen om lärarens status i Sverige det faktumet att det inte söker tillräckligt med studerande in i lärarutbildningen? Vill man inte studera till lärare om man anser att läraryrket inte uppskattas i landet? Kan lärarens ställning i samhället vara en faktor varför det i Finland finns överutbud på lärarstuderande samtidigt när det i Sverige finns kraftig brist på lärarstuderande? Lärarens status är ett intressant men invecklat ämne att forska i, då de grundläggande orsakerna förmodligen ligger djupt inne i samhällliga, sociala och politiska strukturer. Detta är dock ett studieämne som intresserat mig ända från forskningsarbetet kring min seminarieuppsats. Både seminarieuppsatsen och pro gradu-avhandlingen ger en bra grund för eventuella vidarestudier om lärarens status.

Denna avhandling fokuserade mer på den kvantitativa forskningsmetoden med hjälp av enkäter – dock är redovisningen och tolkningen av de öppna enkätfrågorna en form av den kvalitativa metoden. Gruppintervju som är ett exempel på en mer djupgående kvalitativ metod utelämnades på grund av tidsbegränsningen samt distansen till informanterna. Även om enkäten är en effektiv insamlingsmetod kan det uppstå utmaningar både i konstrueringen av innehållet och engageringen av informanterna. Det finns utvecklingspunkter även i mina enkäter som exempelvis att se över betygsskalan och att formulera frågorna noggrannare så att de ger de svar man är ute efter. Säkerligen på grund av distansen var det även svårare att engagera informanterna att svara på frågorna med omsorg, eftersom jag inte kunde ge dem ett ansikte vem det egentligen är de hjälper med sin insats.

Det blir intressant att följa åt vilket håll utvecklingen av lärarutbildningen och läraryrket sker i framtiden. Som det ser ut nu har Sverige börjat ta fler åtgärder för att förbättra utbildningens och yrkets status i landet – och förhoppningsvis visar resultaten i eventuella kommande studier om ämnet positiva riktningar. Finland verkar idag ha ett fungerande system som emellertid behöver att utvecklas något – och dessutom ska systemet kunna upprätthållas så att det fortfarande i framtiden motsvarar de behov och krav som växer fram i och med samhällliga förändringar. Nästa TALIS-undersökningen publiceras i juni 2019 och där får man se hurdan utveckling de senaste fem åren har inneburit för läraryrket.

## LITTERATURFÖRTECKNING

- Alexandersson, Mikael. 2012. Att göra skillnad. I: *Uppdrag lärare: en antologi om status, yrkesskicklighet och framtidsdrömmar*. Mathiasson, L. (red.). Lärarförbundets förlag. Stockholm: 17–24.
- Aineenopettajien pedagogiset opinnot, 2018–2019. *Aineenopettajakoulutus: pedagogiset opinnot*. <[https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl\\_kehys.jsp?MD5avain=ae55864b-3345-4f1d-a61f-d92bb4213ed6&Kieli=1&Opas=2125&Org=8&vl\\_tila=1&AukAikMaar=1](https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=ae55864b-3345-4f1d-a61f-d92bb4213ed6&Kieli=1&Opas=2125&Org=8&vl_tila=1&AukAikMaar=1)>. Hämtat 03.03.2019.
- AO-opas, 2016–17. *Aineenopettajakoulutus: pedagogiset opinnot*. Oulun yliopisto. Oulu. <[https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl\\_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Org=8&vl\\_tila=1&Opas=1646](https://weboodi.oulu.fi/oodi/vl_kehys.jsp?MD5avain=&Kieli=1&Org=8&vl_tila=1&Opas=1646)>. Hämtat 15.03.2018.
- Arevik, N. & Rudhe, E. 2012. Lärarutbildning – bygge i förfall? I: *Lärarnas tidning*. 15.11.2012. <<http://www.lararnasnyheter.se/lararnastidning/2012/11/15/lararutbildningbygge-forfall>>. Hämtat 19.03.2018.
- Boyd, S. & Ericsson, S. 2015. Sociolingvistik i praktiken – inledning. I: *Sociolingvistik i praktiken*. Boyd, S. & Ericsson, S. (red.). Studentlitteratur. Lund: 11–36.
- Bronäs, A. 2015. Mötesplats eller tomrum – Funderingar kring en akademisk professionsutbildning. I: *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Bronäs, A. & Selander, S. (red.). Andra upplagan. Studentlitteratur. Lund. 119–133.
- Bronäs, A. & Selander, S. 2015. Teorins praktiker – praktikens teorier. I: *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Bronäs, A. & Selander, S. (red.). Andra upplagan. Studentlitteratur. Lund. 11–22.
- Colnerud, G. & Granström, K. 2015. *Respekt för lärarprofessionen: Om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Fjärde upplagan. Liber. Stockholm.
- Cronqvist, M. 2011. Samverkan – Hur då? I: *Lärarutbildning och vetenskaplighet*. Persson, B. (red.). Rapport 2:2011. Institutionen för pedagogik. Högskolan i Borås: 14–28.
- Gardesten, J. 2016. "Den nödvändiga grunden" – underkännanden och erkännanden under lärarutbildningens verksamhetsförlagda delar. Linnaeus University Dissertations Nr 268/2016. Linnaeus University Press.
- Gerrevall, P. 2017. Del 3. Att bedöma lärarkvalitet. Inledning – principiella utgångspunkter. I: *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens*. Gerrevall, P. (red.). Natur & kultur. Stockholm: 107–123.
- Hedman, E. 2015. Ministern öppnar för privat lärarutbildning. I: *Skolvärlden*. 29.09.2015. <<http://skolvärlden.se/artiklar/ministern-oppnar-privat-lararutbildning>>. Hämtat 19.03.2018.
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämishjelman laatimisen tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <<https://minedu.fi/documents/1410845/3985888/Opettajat+ja+opettajankoulutus+-+suuntia+tulevaan/595911ae-a668-443b-ba70-c87baa12e742/Opettajat+ja+opettajankoulutus+-+suuntia+tulevaan.pdf>>. Hämtat 14.02.2019.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. 2012. *Utmärkt undervisning. Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Natur & Kultur. Stockholm.
- Jönköping University. 2018. *Antagningsprov*. <<http://ju.se/studera/program/program-pa-grundniva/amneslarare-gymnasiet/antagningsprov.html>>. Hämtat 19.03.2018.



- Kaskela, K. (red.). 2017. *Humanistinen tiedekunta. Opinto-opas 2017–2019*.  
[http://www.oulu.fi/sites/default/files/18/Opas\\_2017-19\\_9.pdf](http://www.oulu.fi/sites/default/files/18/Opas_2017-19_9.pdf). Hämtat 15.03.2018.
- Kontoniemi, M. & Salo, O.-P. 2011. Introduction. I: *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Kontoniemi, M. & Salo, O.-P. (red.). Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 12. University of Jyväskylä: 7–12.
- Koski, K. & Pollari, P. 2011. Teacher Training Schools – the Finnish way of organising teacher training. I: *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Kontoniemi, M. & Salo, O.-P. (red.). Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 12. University of Jyväskylä: 13–18.
- Kärman, J. 2017. Praktiken problem för både lärare och studenter. I: *Skolvärlden*. 11.01.2017. <https://skolvärlden.se/artiklar/praktiken-problem-bade-larare-och-studenter>. Hämtat 07.02.2019.
- Laaksola, H. 2013. Arvostuksen lasku huolestuttavaa. I: *Opettaja*. 08.10.2013.  
<http://content.opettaja.fi/epaper/20131011/3/index.html>. Hämtat 19.03.2018.
- Larsson, A. 2016. *Ämnen. Lärarutbildning*.  
<https://lararutbildning.gu.se/utbildning/amneslararprogrammet/amnen>. Hämtat 19.03.2018
- Larsson, A. 2017. *Lärarlegitimation och undervisningsbehörighet*.  
<https://lararutbildning.gu.se/utbildning/amneslararprogrammet/lararlegitimation-och-undervisningsbehorighet>. Hämtat 19.03.2018.
- Larsson, Å. 2015a. Finska lösningen: Handledarproffs. I: *Skolvärlden*. 19.08.2015.  
<https://skolvärlden.se/artiklar/finska-losningen-handledarproffs>. Hämtat 07.02.2019.
- Larsson, Å. 2015b. VFU: ett lotteri. I: *Skolvärlden*. 19.08.2015.  
<https://skolvärlden.se/artiklar/vfu-ett-lotteri>. Hämtat 07.02.2019.
- Lindgren, K. 2017. Överlägset flest avhopp bland lärarstudenter. I: *Lärarnas tidning*. 13.10.2017. <https://lararnastidning.se/overlagset-flest-avhopp-bland-lararstudenter/>. Hämtat 19.03.2018.
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. 2017. Att skilja agnarna från vetet – om underkännanden i lärarutbildningens VFU. I: *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens*. Gerrevall, P. (red.). Natur & kultur. Stockholm: 192–211.
- Lundström, U. 2015. Teacher autonomy in the era of New Public Management. I: *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Vol. 2015. Issue 2: Autonomy in Education: Theoretical and Empirical Approaches to a Contested. Concept <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/nstep.v1.28144>. Hämtat 07.02.2019.
- Läraryrket. 2013. *Få lagar reglerar lärarutbildningens VFU*.  
<https://www.lararforbundet.se/artiklar/fa-lagar-reglerar-lararutbildningens-vfu>. Hämtat 19.03.2018.
- Läraryrket. 2014a. *Allt fler unga lärare överväger att lämna yrket innan pension*.  
<https://www.lararforbundet.se/artiklar/allt-fler-unga-larare-overvager-att-lamna-yrket-innan-pension>. Hämtat 19.03.2018.
- Läraryrket. 2014b. *Verksamhetsförlagd utbildning*.  
<https://www.lararforbundet.se/artiklar/verksamhetsforlagd-utbildning-vfu>. Hämtat 19.3.2018.
- Läraryrket. 2016a. *Så blir du lärare*. <https://www.lararforbundet.se/artiklar/sa-blir-du-larare>. Hämtat 24.02.2019.
- Läraryrket. 2016b. *Debatt: Lärarutbildningen behöver ges en vetenskaplig grund*.  
<https://www.lararforbundet.se/artiklar/lararutbildningen-behoover-ges-en-vetenskapliggrund>. Hämtat 19.03.2018.

- Läraryrkesförbundet. 2018. *Sverige behöver fler lärare!*  
<<https://www.lararforbundet.se/artiklar/2222>>. Hämtat 19.03.2018.
- Läraryrkesnämnden, Göteborgs universitet. 2016. *Utbildningsplan för ämnesläraryrkesprogrammet 270–330 hp*.  
<[https://studentportal.gu.se/digitalAssets/1672/1672775\\_utbplan\\_amnes\\_webb\\_ht16\\_.pdf](https://studentportal.gu.se/digitalAssets/1672/1672775_utbplan_amnes_webb_ht16_.pdf)>. Hämtat 11.05.2018.
- Läraryrkesnämnden, Göteborgs universitet. 2017. *Behörighetskrav till ämnesläraryrkesprogrammet*.  
<[https://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1475/1475621\\_behorighetskrav.pdf](https://lararutbildning.gu.se/digitalAssets/1475/1475621_behorighetskrav.pdf)>. Hämtat 19.03.2018.
- Mathiason, L. 2012a. Konsten att slå in öppna dörrar. I: *Uppdrag lärare: en antologi om status, yrkesskicklighet och framtidsdrömmar*. Mathiason, L. (red.). Läraryrkesförbundets förlag. Stockholm: 47–50.
- Mathiason, L. 2012b. Bilden av skolan. I: *Uppdrag lärare: en antologi om status, yrkesskicklighet och framtidsdrömmar*. Mathiason, L. (red.). Läraryrkesförbundets förlag. Stockholm: 203–205.
- Nationella centret för utbildningsutvärdering. 2019. *Hur är läget med vårt utbildningssystem? Resultat från den nationella utvärderingsverksamheten*. Informationsmaterial 3:19.  
<[https://karvi.fi/app/uploads/2019/01/NCU\\_resultat\\_utv%C3%A4rderingsverksamheten\\_2019.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/01/NCU_resultat_utv%C3%A4rderingsverksamheten_2019.pdf)>. Hämtat 14.02.2019.
- Niemi, H. 2012. The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. I: *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (red.) University of Helsinki. Finland: 19–38.
- Norrby, C. & Nilsson, J. 2015. Enkät. I: *Sociolingvistik i praktiken*. Boyd, S. & Ericsson, S. (red.). Studentlitteratur. Lund: 37–56.
- OECD. 2018. *Pisa 2015. Data*. <<http://www.oecd.org/pisa/data/>>. Hämtat 19.03.2018.
- Oulun yliopisto. 2016. *Aineenopettajakoulutus*.  
<<http://www.oulu.fi/ktk/aineenopettajakoulutus>>. Hämtat 15.03.2018.
- Partanen, A. 2011. What Americans Keep Ignoring About Finland's School Success. I: *The Atlantic*. 29.11.2011. <<https://www.theatlantic.com/national/archive/2011/12/what-americans-keep-ignoring-about-finlands-school-success/250564/>>. Hämtat 24.05.2018.
- Patel, R. & Davidson, B. 2011. *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur. Lund.
- Persson, L. & Nordänger U.K. 2006. Vad kan en lärare som du inte kan? Lärarstudenters bilder av lärarkompetens i början och slutet av utbildningen. I: *Skolmästarkonst i ett nytt århundrade*. Rapport 4: 2006. Läraryrkesnämnden och Institutionen för Hälso- och Beteendevetenskap. Högskolan i Kalmar. <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1097/FULLTEXT01.pdf>>. Hämtat 05.02.2019.
- Riis, U. & Chung, J. 2011. Finska lärare har högre status. I: *Pedagogiska magasinet*. 25.2.2011. <<http://www.lararnasnyheter.se/pedagogiska-magasinet/2011/02/25/finskalarare-har-hogre-status>>. Hämtat 19.03.2018.
- Rossi, P., Ainoa, A., Eloranta, O., Grandell, M., Lindberg, M., Pasanen, J., Sihvonen, A., Hakola, O., Pirinen, T. 2017. *Kuka opettaa ruotsia? Ruotsin kielen opettamiseen kelpoisuuden tuottavien koulutusten arviointi*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 14:2017. <[https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI\\_1417.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2017/05/KARVI_1417.pdf)>. Hämtat 14.02.2019.
- Sahlberg, P. 2012. *Lärdomar från finska skolan*. Studentlitteratur. Lund.
- Schleicher, A. 2019. *The secret to Finnish education: Trust*. OECD Directorate for Education and Skills.

- <[http://oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/6126/The\\_secret\\_to\\_Finnish\\_education:\\_Trust.html](http://oecdobserver.org/news/fullstory.php/aid/6126/The_secret_to_Finnish_education:_Trust.html)>. Hämtat 05.02.2019.
- Sellbjer, S. 2017. Underkännandets praktik i lärarutbildningens kärna. I: *Att bedöma lärarkvalitet: skicklighet, lämplighet & kompetens*. Gerrevall, P. (red.). Natur & kultur. Stockholm: 212–230.
- Sjöberg, L. 2012. Den styrda läraren. I: *Uppdrag lärare: en antologi om status, yrkesskicklighet och framtidsdrömmar*. Mathiasson, L. (red.). Lärarförbundets förlag. Stockholm: 53–62.
- Skogstad, I. 2017. Lärarkårens deklassering börjar på lärarutbildningen. I: *Kvartal*. Vol 2. 24.07.2017. <<https://kvartal.se/artiklar/lararutbildningen-ett-fiasko>>. Hämtat 24.05.2018.
- Skolverket. 2014. *TALIS 2013. En studie av undervisnings- och lärmiljöer i årskurs 7–9*. <[https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3293.pdf%3Fk%3D3293](https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3293.pdf%3Fk%3D3293)>. Hämtat 19.3.2018.
- Skolverket. 2016. *Svenska elever bättre i PISA*. <<https://www.skolverket.se/om-skolverket/press/pressmeddelanden/2016/svenska-elever-battre-i-pisa-1.255881>>. Hämtat 19.3.2018.
- Skolverket. 2017. *Andelen obehöriga lärare ökar*. <<https://www.skolverket.se/om-oss/press/pressmeddelanden/pressmeddelanden/2017-03-21-andelen-obeoriga-larare-okar>>. Hämtat 02.04.2019.
- Skolverket. 2018. *Krav för anställning*. <<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/larar--och-forskollararlegitimation-och-krav-for-att-fa-anstallning>>. Hämtat 02.04.2019.
- Skolverket. 2019. *Krav för att få legitimation*. <<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/lararlegitimation-och-forskollararlegitimation/regler-och-krav-for-lararlegitimation/krav-for-att-fa-larar--och-forskollararlegitimation>>. Hämtat 02.04.2019.
- Svensson, L. 2015. Lärarprofessionalism, tillit och kunskap. I: *Verklighet verklighet. Teori och praktik i lärarutbildning*. Bronäs, A. & Selander, S. (red.). Andra upplagan. Studentlitteratur. Lund: 171–187.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2015. *Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4. <[http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75134/okm04\\_loppuosa.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75134/okm04_loppuosa.pdf?sequence=2&isAllowed=y)>. Hämtat 19.03.2018.
- Toom, A. & Husu, J. 2012. Finnish teachers as ‘makers of the many’. Balancing between Broad Pedagogical Freedom and Responsibility. I: *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools*. Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (red.) University of Helsinki, Finland: 39–54.
- Toomar J., Salo, O.-P. & Pollari, P. 2011. What are Finnish language teachers made of? I: *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Kontoniemi, M. & Salo, O.-P. (red.). Jyväskylän normaalikoulun julkaisuja 12. University of Jyväskylä: 105–122.
- Undervisnings- och kulturministeriet. 2016. *PISA 2015: Finländska unga fortfarande på toppen, trots resultatnedgång*. Pressmeddelande. 06.12.2016. <[https://minedu.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/pisa-2015-suomalaisnuoret-edelleen-huipulla-pudotuksesta-huolimatta?\\_101\\_INSTANCE\\_vnXMrwx9pG9\\_languageId=sv\\_SE](https://minedu.fi/artikkeli/-/asset_publisher/pisa-2015-suomalaisnuoret-edelleen-huipulla-pudotuksesta-huolimatta?_101_INSTANCE_vnXMrwx9pG9_languageId=sv_SE)>. Hämtat 24.02.2019.
- Universitetskanslersämbetet. 2015. *Uppföljning av den verksamhetsförlagda utbildningen inom lärar- och förskollärarutbildningarna*. Rapport 2015:24.

- <<https://www.uka.se/download/18.12f25798156a345894e4cb2/1487841874117/rapport-2015-11-30-uppfoljning-vfu-larar-o-forskollarutbilning.pdf>>. Hämtat 07.02.2019.
- Universitetskanslersämbetet. 2017a. *Tidiga avhopp från högskolan. Analyser av genomströmning på de tio största yrkesexamensprogrammen*. Rapport 2017:17. <<http://www.uka.se/download/18.2b48d4bc15ec792491a331e/1507896110834/rapport-2017-10-12-tidiga-avhopp-fran-hogskolan.pdf>>. Hämtat 19.03.2018.
- Universitetskanslersämbetet. 2017b. *Uppföljning och utvärdering av försöksverksamhet med övningsskolor och övningsförskolor inom lärar- och förskolläraryrket*. Delrapport 2017:13. <<https://www.uka.se/download/18.1694555316021105ce41ada/1513007975354/rapport-2017-12-12-ovningsskolor-delrapport.pdf>>. Hämtat 07.02.2019.
- Universitetskanslersämbetet. 2018. *Nyborjare och examinerade på lärarutbildning: Var fjärde nyborjare på ämneslärarutbildningen är en KPU-student*. Statistisk analys. <<https://www.uka.se/download/18.2158bbb51621ecd5a963b/1521030358604/statistisk-analys-2018-03-13-var-fjarde-nyborjare-pa-amneslararutbildningen-ar-kpu-student.pdf>>. Hämtat 06.02.2019
- Universitetskanslersämbetet & SCB. 2018. *Universitet och högskolor. Sökande och antagna till högskoleutbildning på grundnivå och avancerad nivå höstterminen 2018*. Sveriges officiella statistik. Statistiska meddelanden. UF 46 SM 1801. 21.11.2018. <<https://www.uka.se/download/18.7edd426c16658763f4b9e26/1542725338190/2018-11-21-statistiskt-meddelande-sokande-och-antagna-till-hogskoleutbildning-grundniva-och-avancerad-niva-hostterminen-2018.pdf>>. Hämtat 14.02.2019.
- Universitets- och högskålerådet. 2016. *Information om lämplighetsbedömning vid antagningen till vissa förskolläraryrket och lärarutbildningar*. <<https://www.uhr.se/studier-och-antagning/uppdrag/En-forsoksverksamhet-med-krav-pa-lamplighet-vid-tilltrade-till-larar--och-forskollarutbildning/information-om-lamplighetsbedomning/>>. Hämtat 19.03.2018.
- Wermke, W. & Forsberg, E. 2016. *The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession*. Scandinavian Journal of Educational Research, 61.
- Wibeck, V. 2010. *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Andra upplagan. Studentlitteratur. Lund.
- Wikipedia. 2018. *Minerva McGonagall*. <[https://sv.wikipedia.org/wiki/Minerva\\_McGonagall](https://sv.wikipedia.org/wiki/Minerva_McGonagall)>. Redigerat 04.12.2018. Hämtat 01.03.2019.
- Örstadius, K. 2013. Nästan vem som helst kan bli lärare. I: *Dagens nyheter*. 27.03.2013. <<http://www.dn.se/nyheter/sverige/nastan-vem-som-helst-kan-bli-larare/>>. Hämtat 19.03.2018.

## BILAGA 1: Enkät till ämneslärarstudenterna vid Uleåborgs universitet

### KYSELYLOMAKE PRO GRADU-TUTKIELMAAN

---

Tämä kyselylomake on osa tekemääni pro gradu-tutkielmaa. Tutkielmani tarkoituksena on selvittää, millaisia kokemuksia ruotsalaisilla ja suomalaisilla aineenopettajaopiskelijoilla on opettajakoulutuksesta; millaisia valmiuksia koulutus heille tarjoaa ja kuinka päteväksi he kokevat itsensä opettajana koulutuksen suoritettuaan. Tämän lisäksi tutkin miten opiskelijoiden ammatti-identiteetti muodostuu ja vaikuttaako opettajan yhteiskunnallinen asema heidän ammatinvalintaansa tai ammatti-identiteettiinsä.

Kyselylomakkeen täyttävät anonymisti ryhmä aineenopettajaopiskelijoita Oulun ja Göteborgin yliopistossa.

Kyselylomake koostuu arviointikysymyksistä (joihin vastataan rastittamalla sopiva vaihtoehto arviointiasteikolla) sekä avoimista kysymyksistä (joihin vastataan kirjoittamalla lyhyehkö vastaus annetuille riveille). Jokaisen tutkimukseen osallistuvan henkilön mielipiteet ovat minulle erittäin tärkeitä, joten haluan kiittää jo etukäteen vastauksistasi!

Göteborgissa 25.1.2018



Mia Rautio

#### Osa I: Tausta

1. Ikä: \_\_\_\_\_
2. Sukupuoli: ☐ nainen ☐ mies ☐ muunsukupuolinen
3. Kuinka monta vuotta olet opiskellut? \_\_\_\_\_
4. Mitä olet opiskellut? (pääaine ja sivuaineet)

---

---

---

## Osa II: Pedagogiset opinnot -Teoreettiset kurssit

5. Oletko suorittanut kaikki pedagogisiin opintoihin sisältyvät teoreettiset kurssit?

☐ Kyllä

☐ En

➔ Jos vastaat EN, kuinka monta kurssia sinulla on vielä suorittamatta? \_\_\_\_\_

6. Valitse kolme kurssia, jotka ovat mielestäsi kaikkein olennaisimpia opettajankoulutuksessa:

☐ *Kasvatustieteen peruskurssi*

☐ *Didaktiikka*

☐ *Kasvatuspsykologia*

☐ *Kasvatusfilosofia*

☐ *Kasvatussosiologia*

☐ *Pedagoginen seminaari*

☐ *Ainedidaktiikka I-III*

☐ *Ainedidaktinen tutkimus*

☐ *Opetushallinnon perusteet*

☐ *Erityispedagogiikka*

☐ *Valinnaiset opinnot*

7. Valitse kolme kurssia, jotka ovat mielestäsi vähemmän tärkeitä opettajankoulutuksessa:

☐ *Kasvatustieteen peruskurssi*

☐ *Didaktiikka*

☐ *Kasvatuspsykologia*

☐ *Kasvatusfilosofia*

☐ *Kasvatussosiologia*

☐ *Pedagoginen seminaari*

☐ *Ainedidaktiikka I-III*

☐ *Ainedidaktinen tutkimus*

☐ *Opetushallinnon perusteet*

☐ *Erityispedagogiikka*

☐ *Valinnaiset opinnot*

8. Ovatko kurssien sisällöt yleisesti ottaen vastanneet odotuksiasi?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

ei lainkaan

todella hyvin

9. Kuinka motivoitunut olet ollut suorittamaan kursseja?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

en lainkaan

erittäin motivoitunut

10. Koetko, että kurssit ovat tarjonneet sinulle niitä tietoja ja taitoja, jota tarvitset tulevassa opettajan ammatissa?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7  
ei lainkaan                      todella hyvin

11. Teoreettiset kurssit suoritettuasi, kuinka päteväksi koet itsesi opettajana?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

en lainkaan erittäin päteväksi

12. Miten teoreettiset kurssit ovat auttaneet sinua kehittymään opettajana?

---

---

---

---

---

---

13. Mitä haluaisit parantaa kurssien sisällössä? Mitä olisit halunnut vielä oppia?

---

---

---

---

---

---

## Osa III: Opetusharjoittelu

14. Oletko suorittanut opetusharjoittelun?

☐ Kyllä ☐ En

➔ Jos vastaat EN, siirry kysymykseen nro 22.

15. Onko harjoittelujakso vastannut odotuksiasi?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

ei lainkaantodella hyvin

16. Kuinka motivoitunut olet ollut harjoittelujakson aikana?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

en lainkaan                      erittäin motivoitunut

17. Onko opetusharjoittelu valmistanut sinua opettajan ammattiin?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

ei lainkaantodella hyvin

18. Kuinka tärkeäksi koet harjoittelujakson tulevan opettajan ammattisi kannalta?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

ei lainkaan erittäin tärkeä

19. Kuinka päteväksi koet itsesi opettajana harjoittelun suoritettua?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

ei lainkaanhyvin päteväksi

20. Miten opetusharjoittelu on auttanut sinua kehittymään opettajana?

---

---

---

---

---



21. Mitä haluaisit parantaa opetusharjoittelussa? Mitä olisit halunnut vielä oppia?

---

---

---

---

---

---

## Osa IV: Tulevaisuus opettajana

22. Kuinka hyvin koet hallitsevasi pääaineesi (esim. englantia)?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

en lainkaan  
erittäin hyvin

23. Kaikki pedagogiset opinnot (harjoittelut mukaan lukien) suoritettuasi, kuinka päteväksi tunnet itsesi opettajana?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

en lainkaan erittäin päteväksi

24. Mistä oppimastasi **pedagogisesta teoriasta/teorioista** on mielestäsi eniten hyötyä opetustyössä?

---

---

---

---

---

---

25. Mistä **pääaineopinnoistasi** oppimastasi on mielestäsi eniten hyötyä opetustyössä?

---

---

---

---

26. Mistä **opetusharjoittelusta** oppimastasi on mielestäsi eniten hyötyä opettajan työssä?

---



---



---



---



---



---

27. Millaista sinun mielestäsi on olla luokan edessä opettajan roolissa? Rastita vastaus jokaiselle riville.

	1	2	3	4	5	6	7	
Tunnen olevani stressaantunut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tunnen olevani rauhallinen
Koen että ryhmä ei ole hallinnassani	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Koen ryhmän olevan hallinnassani
Koen ajanhallinnan olevan huono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Koen ajanhallinnan olevan hyvä
Koen ettei minua kunnioiteta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Koen että minua kunnioitetaan
Tunnen itseni epävarmaksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tunnen itseni itsevarmaksi
Tunnen itseni vastahankaiseksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tunnen itseni innokkaaksi
Koen että luokassa on huono tunnelma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Koen että luokassa on hyvä tunnelma
Tunnen itseni epäpäteväksi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Tunnen itseni päteväksi
Koen ettei minulla ole motivaatiota	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Koen olevani motivoitunut

28. Mitkä asiat ovat vaikuttaneet henkilökohtaiseen kehittymiseesi opettajana?

---



---



---



---



---



---



34. Mitkä ovat vahvuutesi opettajana? Valitse kolme asiaa ja numeroi ne tärkeysjärjestyksessä 1–3.

*Pedagogisen teorian soveltaminen opetuksessa*

*Oppimisen ja opiskelun arviointi*

*Erityisopetuksen tarpeen tunnistaminen*

*Joustava toimiminen erilaisia opetustilanteissa ja -ympäristöissä*

*Monipuolisten opetusmenetelmien käyttö*

*Oppiainetiedon suhteuttaminen opintosuunnitelmaan*

*Omista tekemisistä vastuun ottaminen ja päätöksenteko*

*Oppilaiden tukeminen*

*Empaattisuus, tahdikkuus ja oman toiminnan sopeuttaminen tilanteeseen sopivaksi*

*Oppiainetiedon tuominen opetukseen ja sen sopeuttaminen oppijoiden tasoon sopivaksi*

*Ryhmän hallinta*

*Ajan hallinta*

35. Miksi olet valinnut opiskella opettajaksi?

---

---

---

---

---

---

Haluatko vielä kommentoida jotain? Tähän voit myös antaa palautetta kyselylomakkeesta.

---

---

---

---

---

## BILAGA 2: Enkät till ämneslärarstudenterna vid Göteborgs universitet

### FRÅGEFORMULÄR TILL PRO GRADU-AVHANDLING

---

Detta frågeformulär är en del av min pro gradu-avhandling. Avhandlingens syfte är att ta reda på hurdana upplevelser finska och svenska ämneslärarstudenter har om lärarutbildningen; hurdana färdigheter utbildningen ger till studenterna och hur kompetenta studenterna känner sig själva som lärare efter att ha avlagt sin utbildning.

Frågeformuläret fylls anonymt av ämneslärarstudenter både vid Uleåborgs universitet i Finland och vid Göteborgs universitet i Sverige.

Frågeformuläret består av utvärderingsfrågor (som man svarar genom att kryssa i ett passande alternativ på utvärderingsskalan) samt av öppna frågor (som man svarar genom att skriva ett kortfattat svar på de hänvisade raderna).

Alla svar och åsikter är väldigt viktiga för mig så jag vill tacka för deltagandet redan i förväg!

Göteborg

2018/05/03



Mia Rautio

#### Del I: Bakgrund

1. Ålder: \_\_\_\_\_
2. Kön: ☐ kvinna ☐ man ☐ vill inte uppge
3. Inriktning: ☐ åk 7–9 ☐ gymnasieskola
4. Hur många år har du studerat? \_\_\_\_\_
5. Vad har du studerat? (Ämne 1, ämne 2 och ämne 3)

---

---

---

## Del II: Utbildningsvetenskaplig kärna -Teoretiska kurser

6. Har du avlagt alla teoretiska kurser som ingår i den utbildningsvetenskapliga kärnan (60hp)?

☐ Ja

☐ Nej

➔ Om du svarar NEJ, hur många kurser har du fortfarande kvar att avlägga? \_\_\_\_\_

7. Välj tre kurser som du anser vara de **mest** relevanta inom lärarutbildningen:

- ☐ *Lärande, utveckling och didaktik I*
- ☐ *Styrsystem, organisation och bedömning*
- ☐ *Lärarprofessionen och vetenskapligt arbete*
- ☐ *Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap*
- ☐ *Sociala relationer, konflikthantering och specialpedagogik*
- ☐ *Lärarprofessionen och vetenskapligt förhållningssätt*
- ☐ *Lärande, utveckling och didaktik II*
- ☐ *Bedömning och betygsättning*
- ☐ *Styrdokument och bedömning*

8. Välj tre kurser som du anser vara de **minst** relevanta inom lärarutbildningen:

- ☐ *Lärande, utveckling och didaktik I*
- ☐ *Styrsystem, organisation och bedömning*
- ☐ *Lärarprofessionen och vetenskapligt arbete*
- ☐ *Sociala relationer, konflikthantering och ledarskap*
- ☐ *Sociala relationer, konflikthantering och specialpedagogik*
- ☐ *Lärarprofessionen och vetenskapligt förhållningssätt*
- ☐ *Lärande, utveckling och didaktik II*
- ☐ *Bedömning och betygsättning*
- ☐ *Styrdokument och bedömning*

9. Har kursernas innehåll generellt sett motsvarat dina förväntningar?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

inte allsvåldigt bra

10. Hur motiverad har du varit att avlägga de teoretiska kurserna?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

inte alls                      väldigt motiverad

11. Tycker du att kurserna har erbjudit dig sådana kunskaper som du kommer att behöva i ditt framtida läraryrke?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

inte alls                      väldigt bra

12. Efter att ha avlagt de teoretiska kurserna, hur kompetent känner du dig själv som lärare?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

inte alls                      väldigt kompetent

13. Hur har de teoretiska kurserna hjälpt dig att utvecklas som lärare?

---

---

---

---

---

---

14. Vad skulle du vilja förbättra i kursernas innehåll? Vad annat hade du velat lära dig?

---

---

---

---

---

### Del III: Verksamhetsförlagd utbildning

15. Har du avlagt verksamhetsförlagd utbildning (VFU)?

☐ Ja

☐ Nej

➔ Om du svarar NEJ, fortsätt vidare till fråga nr 22.

16. Har VFU motsvarat dina förväntningar?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

inte alls

väldigt bra

17. Hur motiverad har du varit under VFU?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

inte alls

väldigt motiverad

18. Har VFU förberett dig till läraryrket?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

inte alls

väldigt bra

19. Hur viktig känner du att VFU är med tanke på ditt framtida läraryrke?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

inte alls

väldigt viktig

20. Hur kompetent känner du dig själv som lärare efter att ha avlagt VFU?

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

☐ 6

☐ 7

inte alls

väldigt kompetent

21. Hur har verksamhetsförlagd utbildning hjälpt dig att utvecklas som lärare?

---

---

---

---

---

---



22. Vad skulle du vilja förbättra i VFU? Vad annat hade du velat lära dig?

---

---

---

---

---

---

## Del IV: Framtid som lärare

23. Hur väl behärskar du ditt undervisningsämne (t.ex. engelska) enligt ditt eget omdöme?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

inte allsmycket väl

24. Efter att ha avlagt alla pedagogiska studier (utbildningsvetenskaplig kärna och VFU), hur kompetent känner du dig själv som lärare?

☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4      ☐ 5      ☐ 6      ☐ 7

inte allsvädigt kompetent

25. Vilken **pedagogisk teori**/ vilka **pedagogiska teorier** tycker du ger mest nytta i undervisningsarbetet?

---

---

---

---

---

---

26. Vad har du mest nytta av i undervisningsarbetet från det du lärt dig i dina **ämnesstudier**?

---

---

---

---

---

27. Vad har du mest nytta av i undervisningsarbetet från det du lärt dig i **verksamhetsförlagd utbildning**?

---



---



---



---



---



---

28. Hur känner du dig när du står framför klassen i lärarrollen? Kryssa ett svar på varje rad.

	1	2	3	4	5	6	7	
Jag känner mig stressad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jag känner mig lugn
Jag upplever att gruppen inte är under min kontroll	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jag upplever att gruppen är under min kontroll
Jag känner att tidshanteringen är dålig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jag känner att tidshanteringen är bra
Jag upplever att jag inte är respekterad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jag upplever att jag är respekterad
Jag känner mig osäker	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jag känner mig självsäker
Jag känner mig motvillig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jag känner mig entusiastisk
Jag upplever att det är dålig stämning i klassrummet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jag upplever att det är bra stämning i klassrummet
Jag känner mig inkompetent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jag känner mig kompetent
Jag upplever att jag inte har motivation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Jag upplever att jag har motivation

29. Vilka saker har medverkat i din personliga utveckling till lärare?

---



---



---



---



---



---

30. Hur sannolikt vill du arbeta som lärare efter din utexaminering?

☐ 1    ☐ 2    ☐ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7

inte allsvåldigt sannolikt

31. Hurdan är lärarens status i det svenska samhället enligt dig?

☐ 1    ☐ 2    ☒ 3    ☐ 4    ☐ 5    ☐ 6    ☐ 7  
 väldigt dålig                      mycket bra

32. Vad tycker du är bra i lärarens arbete?

---

---

---

---

---

---

33. Vad tycker du är utmanande i lärarens arbete?

---

---

---

---

---

---

34. Hurdan är en bra lärare enligt dig?

---

---

---

---

---

35. Vad är dina styrkor som lärare? Välj tre saker och numrera efter den viktigaste från 1–3.

*Att relatera ämneskunskaper till styrdokument och läroplan*

*Att tillämpa pedagogisk teori i undervisning*

*Att ta ansvar över sitt eget arbete och beslutstagande*

*Bedömning och betygssättning på inläring och studerande*

*Att använda mångsidiga undervisningsmetoder*

*Att planera, genomföra, utvärdera och utveckla undervisning*

*Att identifiera och hantera specialpedagogiska behov*

*Att framföra ämneskunskaper i undervisningen och anpassa dem enligt inlärnarnas nivå*

*Att stödja elever*

*Självkännedom, empatisk förmåga och kunskap att anpassa sin handling enligt situation*

*Tidshantering*

*Grupphantering*

36. Varför har du valt att studera till lärare?

---

---

---

---

---

---

Vill du kommentera något annat? Här kan du även skriva feedback på enkäten.

---

---

---

---

---